This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

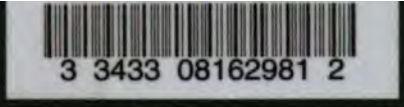
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`


3 3433 08162981 2

295645

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

NEUNUNDSECHZIGSTER BAND.

FÜNFUNDZWANZIGSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ WESTFALEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1904 L

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

NEUNUNDSECHZIGSTER BAND.

FÜNFUNDZWANZIGSTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ WESTFALEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

VERHANDLUNGEN

DER

XXV. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

WESTFALEN.

1903.

NEW YORK PUBLIC LIBRARY

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1903.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS
R 1904 L

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung VII

I. Wie sind die in den neuesten Lehrplänen von 1901 (Seite 50 ff.) vorgeschriebenen „zusammenfassenden Wiederholungen“ in der Erdkunde auf der Oberstufe zu gestalten? Die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei oberen Klassen und auf die verfügbare jährliche Stundenzahl ist dabei besonders zu berücksichtigen.

Bericht des Realgymnasialdirektors Dr. Auler 1

Mitbericht des Progymnasialdirektors Dr. Hellinghaus 26

II. Die Privatlektüre der Schüler; ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht.

Bericht des Gymnasialdirektors Dr. Niggemeyer 32

Mitbericht des Gymnasialdirektors Dr. Windel 53

Protokolle der Verhandlungen.

I. Besprechung des ersten Beratungsgegenstandes 68

II. Besprechung des zweiten Beratungsgegenstandes 76

Ohne vorherige schriftliche Berichterstattung verhandelte Gegenstände:

III. 1. Der Stand der Schüler-Disziplin an den höheren Lehranstalten der Provinz. Folgende Punkte sind dabei namentlich zu beachten:

a) Welche Erfahrungen sind hinsichtlich der zunehmenden Benutzung der Eisenbahnen beim täglichen Schulbesuche auswärtiger Schüler gemacht worden? 82

b) Die Abschiedsfeier der Abiturienten 86

c) Beurteilung der nach § 18 c der westfälischen Disziplinar-Ordnung statthaften Zulassung des Besuches bestimmter Wirtshäuser . . 87

d) Verbotene Schülerverbindungen — nach den Erfahrungen der letzten vier Jahre 89

e) Darbietung edler Jugendfreuden zur Sicherung der Schulzucht 89

2. Wie ist der französische Unterricht auf der Unter- und Obertertia des Gymnasiums bezw. des Progymnasiums nach Maßgabe der Lehrpläne von 1901 am zweckmäßigsten zu gestalten? 92

IV. Schluß 95

Einleitung.

Die fünfundzwanzigste Versammlung der Direktoren der höheren Schulen der Provinz Westfalen ist durch Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums vom 26. August 1903 auf den 20. Oktober nach Arnsberg einberufen worden. Die Namen der Anstalten und ihrer Direktoren, einschließlich der ebenfalls teilnehmenden des Fürstentums Lippe-Detmold, sind in nachstehender Übersicht aufgeführt.

I. Neunstufige Anstalten.

Nr.	Namen	Anstalten	Direktor einer neunstufigen Anstalt seit:
1.	Dr. Auler	Realgymnasium Dortmund	1. 4. 1894
2.	Boesche	Realgymnas. u. Realsch. Lippstadt	1. 10. 1897
3.	Dr. Braun, Prof.	Realgymnas. u. Gymnasium Hagen	1. 1. 1901
4.	Dr. Darpe, Prof.	Gymnasium Coesfeld	1. 10. 1896
5.	Dr. Egen, Prof.	„ Warendorf	1. 10. 1903
6.	Dr. Fauth, Prof.	„ Höxter	1. 4. 1901
7.	Dr. Franz	„ Dortmund	1. 10. 1889
8.	Dr. Frey, Geh. Reg.-Rat	„ Münster	1. 1. 1867
9.	Dr. Führer	„ Rheine	1. 4. 1899
10.	Gebhard, Prof.	„ Detmold	1. 4. 1886
11.	Dr. Goebel, Prof.	„ Soest	1. 10. 1875
12.	Gruchot	„ Arnsberg	8. 10. 1883
13.	Dr. Heinze	„ u. Realschule Minden	1. 4. 1884
14.	Dr. Hense, Prof.	„ Paderborn	1. 4. 1884
15.	Dr. Herwig, Prof.	„ u. Realgymn. Bielefeld	1. 10. 1898
16.	Dr. Heuwes	„ Bocholt	1. 10. 1903
17.	Dr. Hüser	„ Warburg	1. 10. 1881
18.	Dr. Jansen, Prof.	Realgymnasium Münster	1. 10. 1893
19.	Dr. Lünzner, Prof.	Gymnasium Gütersloh	1. 4. 1887
20.	Dr. Matthes	Realgymn. u. Realschule Witten	30. 1. 1892
21.	Naber, Prof.	Gymnasium Lemgo	1. 10. 1901
22.	Dr. Niggemeyer, Prof.	„ Brilon	1. 4. 1894
23.	Dr. Oetling	„ Hamm	1. 4. 1900
24.	Dr. Schroeter	„ Burgsteinfurt	1. 4. 1881
25.	Dr. Spieß, Prof.	„ Bochum	1. 4. 1901

Nr.	Namen	Anstalten	Direktor einer neunstufigen Anstalt seit:
26.	Dr. Stoltz, Prof.	Oberrealschule Dortmund	1. 4. 1903
27.	Suur	Realgymnas. u. Realsch. Iserlohn	16. 11. 1895
28.	Utgenannt, Prof.	Realgymnasium Siegen	1. 10. 1903
29.	Dr. Vockeradt	Gymnasium Recklinghausen	17. 10. 1884
30.	Dr. Wehrmann	Oberrealschule Bochum	1. 4. 1900
31.	Dr. Willert	Gymnas. Gelsenkirchen — Schalke	1. 4. 1887
32.	Dr. Windel, Prof.	„ Herford	1. 10. 1895

Als Vertreter und zeitiger Leiter des Gymnasiums in Attendorn nahm Prof. Ernst an den Beratungen teil.

II. Sechsstufige Anstalten.

Nr.	Namen	Anstalten	Direktor einer sechsstufigen Anstalt seit:
1.	Dr. Adams	Progymnasium Hoerde	1. 4. 1900
2.	Blank	Realschule Salzuffeln	1. 4. 1901
3.	Dr. Droysen	Landwirtsch. u. Realsch. Herford	1. 4. 1888
4.	Dr. Grimmelt	Progymnasium Rietberg	1. 10. 1903
5.	Halverscheid	Realschule Gevelsberg	17. 2. 1898
6.	Dr. Hellinghaus, Prof.	Progymnasium Wattenscheid	1. 4. 1899
7.	Dr. Hoffmann, Prof.	„ Münster	1. 7. 1900
8.	Dr. Rebling	„ Altena	1. 4. 1888
9.	Dr. Reese	Realschule Bielefeld	1. 4. 1896
10.	Dr. Renz	Progymnasium Schwerte	1. 4. 1900
11.	Dr. Ricken	Realschule Hagen	1. 4. 1897
12.	Schulte — Tigges	Progymn. u. Realsch. Lüdenscheid	1. 4. 1900
13.	Dr. Schwarz	Progymnasium Dorsten	1. 10. 1901
14.	Dr. Tobien	Progymnas. u. Realsch. Schwelm	1. 1. 1892
15.	Traeger	Progymnasium Hattingen	1. 4. 1900
16.	Wittenbrinck	Realschule Unna	1. 9. 1894

III. In der Entwicklung stehende Anstalten.

Nr.	Namen	Anstalten
1.	Dr. Blencke	Realschule i. E. Hamm.
2.	Fritzsche, Prof.	„ „ Gelsenkirchen—Bulmke.
3.	Dr. Gottschalk	„ „ Gronau.
4.	Dr. Schneider. Prof.	„ „ Langendreer.
5.	Dr. Wirtz	„ „ mit Progymnas. Herne.

An der Teilnahme waren verhindert die Direktoren Dr. Droysen (Realschule Herford), Dr. Goebel (Soest) und Dr. Tobien (Schwelm).

Den Vorsitz führte bei den gesamten Verhandlungen der drei Tage der Geheime Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Hechelmann; sein Amtsgenosse, der Geheime Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Rothfuchs, war verhindert, an der diesjährigen Tagung teilzunehmen.

Als Vertreter des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten wohnte an allen drei Tagen den Verhandlungen bei Geheimer Oberregierungsrat Dr. Meinertz. — An dem zweiten Tage beehrte der Oberpräsident der Provinz, Staatsminister Freiherr von der Recke Exzellenz, die Versammlung durch seine Gegenwart.

An den Herrn Unterrichts-Minister, vormaligen Präsidenten des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums Westfalens, sandte die Versammlung mit bezug auf ihre diesjährige Jubelfeier ein Telegramm.

Die Antwort darauf lautete: „Der fünfundzwanzigsten Direktoren-Konferenz Westfalens sende ich mit herzlichem Danke für den freundlichen Festgruß die besten Wünsche für erfolgreiche Verhandlungen. Kultusminister Studt.“

I.

Wie sind die in den neuesten Lehrplänen von 1901 vorgeschriebenen „zusammenfassenden Wiederholungen“ in der Erdkunde auf den Oberklassen zu gestalten? (Die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei oberen Klassen und auf die verfügbare Stundenzahl ist dabei besonders zu berücksichtigen.)

Berichterstatter: Realgymnasialdirektor Dr. Auler in Dortmund.
Mitberichterstatter: Progymnasialdirektor Prof. Dr. Hellinghaus in Wattenscheid.

Bericht.

Zu dem Beratungsgegenstande lagen Berichte von 10 Anstalten vor, der Gymnasien zu Arnsberg (A), Lemgo (L), Minden (M), Münster (Mü) und Warburg (W), des Realgymnasiums und Gymnasiums zu Hagen (H), der Realgymnasien zu Dortmund (D-Rg), Schalke (Sch), Siegen (S) und der Oberrealschule zu Bochum (B). Die vorgesetzte Behörde hatte außerdem den Berichterstatter angewiesen, „durch Benehmen mit den Leitern und Fachlehrern des Gymnasiums (D-G) und der Oberrealschule zu Dortmund (D-ORS) bei der Verteilung des erdkundlichen Stoffes auf die drei oberen Klassen zugleich die durch die drei Schulformen bedingte etwaige Verschiedenheit durch bestimmte Angaben des Stoffes für die Oberstufe jeder dieser drei Schulformen zum Ausdruck zu bringen.“ Die Anschauung der Lehrer der Geschichte und Erdkunde am Gymnasium sowie der allgemeinen Lehrerkonferenz an der Oberrealschule zu Dortmund haben dem Berichterstatter in ausführlichen Leitsätzen, bezw. in einem Konferenzprotokoll vorgelegen.

Daß die Bestimmungen der Lehrpläne von 1901 über den geographischen Unterricht in den oberen Klassen als eine durchaus neue Einrichtung aufgefaßt worden sind, daß diese Anschauung in der Mehrzahl der Berichte teils klaren Ausdruck gefunden hat, teils durch die ganze Erörterung hindurchschimmert, dürfte Wunder nehmen. Neu in Hinsicht auf den Lehrstoff ist doch nur die Vorschrift, daß auf den oberen Klassen die Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde und gelegentlich auch einiges aus der

Völkerkunde, ausgedehnter auf der Oberrealschule, das Wesentlichste aus diesen Gebieten auf den Gymnasien und Realgymnasien behandelt werden sollen, daß die bisher den Realanstalten vorbehaltene vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart nunmehr auch den Gymnasien zugewiesen worden ist. Aber das Hauptstück des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe, die „zusammenfassenden Wiederholungen" wurden auch durch die früheren Lehrpläne gefordert und sind jedenfalls auch vorgenommen worden, besonders in der Provinz Westfalen, die in der Förderung des Unterrichts der Erdkunde — ich erinnere an die Verfügung unseres Provinzial-Schulkollegiums vom 22. September 1859, die auf Grund der Direktorenberatungen vom Jahre 1857 erlassen wurde, und an die entsprechenden Verhandlungen der letzten Direktoren-Versammlung — in erster Reihe gestanden hat. Wenn man trotzdem die neuen Vorschriften für den Unterricht in der Oberstufe als ein Novum ansieht, wenn von anderer Seite schwere Bedenken dagegen geltend gemacht werden, wenn die Erdkunde als lästiger Eindringling und Fremdkörper in dem historischen Unterricht der Oberklassen der Gymnasien empfunden worden ist und sofort der Vorschlag gemacht wurde, diese erdkundlichen Wiederholungen zu Geschichtswiederholungen zu machen, die Erdkunde zum integrierenden Bestandteil der Geschichte zu stempeln*), wenn von Siegen die These aufgestellt wird, daß in Anbetracht des großen geschichtlichen Pensums von den dem Geschichtsunterricht in UI zugewiesenen Stunden allenfalls 6 zu geographischen Repetitionen der außereuropäischen Erdteile mit Ausnahme Westasiens und Nordafrikas verwendet werden können und demgemäß auf dieser Klasse die Anforderungen auf das elementarste Wissen herabgesetzt werden, so läßt sich daraus der Schluß ziehen, daß es mit den früheren Wiederholungen im Geschichtsunterricht „nach Bedürfnis" recht bedenklich bestellt war.

Daß gemäß der Bedeutung des Faches der bisherige Zustand einer Änderung bedurfte, ist von Schulmännern verschiedenster Richtung betont worden. Noch jüngst hat Heynacher (Lexis, Reform. S. 122) es als sehr wünschenswert bezeichnet, daß der Erdkunde, ihrer steigenden Bedeutung für uns Deutsche entsprechend, in Zukunft auf dem Gymnasium etwas mehr Platz geschafft werde. Die Gründe liegen auf der Hand und brauchen nicht wiederholt zu werden. Und so finden denn auch trotz der Knappheit der Zugeständnisse die neuen Vorschriften in den vorliegenden Berichten durchweg volle Zustimmung, werden sogar als glückliche Änderung freudig begrüßt (Mü), ja als erfreulicher Fortschritt auf dem

*) Vergl. Cauer, Geogr. Zeitschrift VIII, S. 465 ff.; Wiesenthal, Lehrpr. und Lehrg. Heft 70. S. 78 ff. Wolf, ebendas. Heft 72. S. 82. Dagegen Kreutzer, Monatschrift I, S. 465.

Wege zur vollen Selbständigkeit des Faches auf den oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien angesehen (A. D-Rg. Sch.), d. h. zu dem einstündigen selbständigen Unterricht, wie er den Oberrealschulen zugebilligt worden ist.

Neu sind weniger die neuen Lehraufgaben, als der Ernst, mit dem sie eingeschärft werden: die, wenn auch sehr allgemein gehaltene Umgrenzung der Lehraufgabe, die Verpflichtung, der Erdkunde auf den Oberklassen ein Mindestmaß von Stunden zu widmen, das zu überschreiten kein Lehrer gehindert wird —, eine notwendige, allgemein verbindliche Maßregel, die das Fach dem Belieben des Lehrers der Geschichte und dem Ermessen der einzelnen Anstalt entzieht —, ferner die Möglichkeit, daß in der Reifeprüfung auch über Erdkunde Fragen gestellt werden können, was bisher geradezu untersagt war (O. d. Rprfg. § 10, 5), und auch in das Zeugnis der Reife nicht mehr wie früher das bei der Versetzung nach OII erlangte Prädikat in der Erdkunde eingesetzt wird (§ 13, 2, Abs. 2), wie es bei der Naturbeschreibung noch heute der Fall ist, sondern — so muß gefolgert werden — die Censur, welche dem derzeitigen Kenntnisstand des Prüflings entspricht. Erst diese Maßnahmen dürften den Anstoß gegeben haben zu einer eingehenderen allgemeinen Beschäftigung auf den Oberklassen mit diesem Fache, das bisher die Rolle des Aschenbrödels spielte.

Ein Jahr erst sind die Lehrpläne in Kraft. Noch stehen wir im Anfangsstadium tastender Versuche (B. D-Rg.), die sehr häufig nach Lage der Verhältnisse mit unzulänglichen Kräften unternommen werden müssen. Wenn so in den Berichten, vielleicht auch in dem vorliegenden, stellenweise die Theorie und nicht die Praxis herausklingt, so möge man nicht zu streng ins Gericht gehen.

Auch der Berichterstatter sieht in den Zugeständnissen, welche die neuen Lehrpläne dem Unterricht der Erdkunde auf den Oberklassen machen, ein Handgeld auf die künftige Selbständigkeit des Faches. Nicht nur der „praktische Nutzen“ und die Zeitverhältnisse fordern sie, sondern vor allem der Stand der Wissenschaft und die Eigenart des geographischen Unterrichts selbst, der, wie der naturwissenschaftliche, erst bei vorgeschritteneren Schülern seine volle Kraft entwickelt und vornehmlich geeignet ist, eine einheitliche Erdanschauung zu vermitteln. Indes heißt es heute, sich bescheiden, und die folgenden Erörterungen gehen nicht aus von dem wünschenswerten, oder notwendigen, sondern von dem gegebenen Zustande.

Lehraufgabe.

Die Bestimmungen der Lehrpläne über die Lehraufgabe lassen an Knappheit nichts zu wünschen übrig. Es werden verlangt:

„Zusammenfassende Wiederholungen, dazu in der Oberrealschule die Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde, gelegentlich auch einiges

aus der Völkerkunde, im Gymnasium und Realgymnasium das Wesentlichste aus diesen Unterrichtsgebieten in zusammenfassender Behandlung. Begründung der mathematischen Erdkunde in Anlehnung an den Unterricht in der Mathematik oder Physik. Vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart in der Oberrealschule in den besonderen Unterrichtsstunden, im Gymnasium und Realgymnasium in Anlehnung an den Gesichichtsunterricht."

Dazu tritt die Bemerkung: „Am Gymnasium und Realgymnasium sind innerhalb jedes Halbjahres mindestens 6 Stunden für die erdkundlichen Wiederholungen zu verwenden."

Über Umfang, Stoffauswahl, Verteilung des Stoffes, Art des Unterrichts kein Wort. Und es ist gut so, weil Erfahrungen nicht vorliegen und nähere Anweisungen der Entwicklung nur Hemmnisse bereiten können. Die verschiedenartige Vorbildung und die wissenschaftlichen Neigungen des Lehrers kommen auch in Betracht und gestatten unter Betonung eines gewissen eisernen Bestandes an Wissen eine mannigfach abwandelbare Auswahl aus dem riesigen Gebiete. Ganz klar und bestimmt ist nur die Forderung des Stundenminimums, und die Verweisung der mathematischen Erdkunde in den Unterricht der Mathematik und Physik. Die letztere kann ebensowenig wie eine einigermaßen befriedigende Behandlung der wichtigsten Kartenentwürfe, in den der Erdkunde zugewiesenen Stunden erledigt werden, auch auf der Oberrealschule nicht. Schon deshalb muß sie aus der vorliegenden Erörterung ausscheiden, abgesehen davon, daß sie vor allem nicht unter den Begriff der Wiederholungen fallen kann, sondern ein ganz neues Lehrgebiet bildet.

Die vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege auf dem Gymnasium und Realgymnasium wird von mehreren Anstalten bald ausdrücklich, bald stillschweigend (A. D-Rg. Mi. Sch. W.), dem geographischen Unterricht zugewiesen; auch Wiesenthal ist dieser Ansicht, während Hagen sie als Aufgabe des Geschichtsunterrichts ansieht. Wohin sie auf den oben genannten Anstalten gehört, dürfte eigentlich nicht zweifelhaft sein. Der Wortlaut der Lehrpläne schiebt sie nicht dem geographischen, sondern dem Geschichtsunterricht zu. Denn wenn die methodischen Bemerkungen unter 5, 1 den Satz der Lehraufgabe, daß die Begründung der mathematischen Erdkunde „in Anlehnung an den Unterricht in der Mathematik und Physik" zu geben sei, dahin erklären, daß sie diese Aufgaben dem Lehrer der Mathematik und Physik zuweisen, so ist auch durch die Worte „in Anlehnung an den Geschichtsunterricht" ausgedrückt, daß diese Übersicht der Handels- und Verkehrswege dem Geschichtsunterricht zufällt im Gegensatz zu der Oberrealschule, wo sie ausdrücklich den besondern erdkundlichen Stunden vorbehalten sind.

So lautet denn für Gymnasium und Realgymnasium die Lehraufgabe:

1. Zusammenfassende Wiederholungen; 2. das Wesentlichste aus den Grundzügen der allgemeinen physischen Erdkunde, sowie gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde in zusammenfassender Behandlung;

für die Oberrealschule präziser:

1. Zusammenfassende Wiederholungen, 2. Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde und gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde, 3. vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege.

Die Bestimmung der Lehrpläne, daß auf Gymnasium und Realgymnasium den erdkundlichen Wiederholungen im Schulhalbjahre mindestens 6, d. h. für Rheinland und Westfalen bei der daselbst gültigen Ferienordnung mindestens 12 zweckmäßig über das ganze Schuljahr verteilte Stunden für die erdkundlichen Wiederholungen zu verwenden sind, bedarf der Aufklärung. Diesen Wiederholungen wird die Behandlung der Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde als etwas Besonderes zur Seite gestellt; sie können also nur in Wiederholungen der Länderkunde bestehen. Wer sich nun streng an den Wortlaut hält, könnte folgern, daß neben diesen mindestens 12 Stunden länderkundlicher Wiederholung noch weitere besondere Stunden der allgemeinen psysischen Erdkunde zuzuwenden seien. Das ist offenbar nicht beabsichtigt, sondern die Lehrpläne weisen durch diesen Passus dem gesamten erdkundlichen Unterricht der Oberstufe ein Mindestmaß von 12 Stunden zu. Bei dieser geringen Stundenzahl können auch die Erörterungen über allgemeine physische Erdkunde doch im wesentlichen nur Wiederholungen zusammenfassender Art sein, ganz gewiß auf dem Gymnasium und Realgymnasium, wo wesentlich neuer Lehrstoff einstimmig abgewiesen wird, aber auch auf der Oberrealschule, obschon hier das aus der Mittelstufe heraufgebrachte Wissen neben mannigfaltiger Gruppierung und Vergleichung ausgedehntere Einprägung und Vertiefung erfahren kann.

Auch die Behandlung der Verkehrs- und Handelswege auf der Oberrealschule dürfte im wesentlichen das Gepräge von Wiederholungen zeigen. So habe ich denn die Frage der Behörde dahin verstanden, daß sie den gesamten erdkundlichen Unterricht auf der Oberstufe zur Erörterung stellt.

Art der Wiederholungen.

Welchen Charakter sollen diese Wiederholungen tragen? Von der Beantwortung dieser Frage hängt die gesamte Gestaltung des Unterrichts ab. Es ist bezeichnend, daß sich an sie gleich nach dem Erscheinen der Lehrpläne eine lebhafte Kontroverse*) geknüpft hat, was bei der Kargheit der behördlichen Weisungen nicht Wunder nehmen darf. Dazu tritt die Tatsache, daß der Geschichtslehrer, mag er geographisch durchgebildet sein oder nicht, auf dem Gymnasium und Realgymnasium das Fach da, wo es nach

*) Vergl. S. 2 Anm.

Sexta die meisten Schwierigkeiten bietet, vertreten muß und daß mit der langen Gewöhnung, die Erdkunde als Vorstufe des Geschichtsunterrichts anzusehen, auch beim besten Willen nicht so rasch gebrochen werden dürfte. So braucht man sich nicht zu wundern über die obenerwähnten Versuche, die auf den Gymnasien die Wiederholungen in der Erdkunde zu geschichtlichen machen, zu einem integrierenden Bestandteil des Geschichtsunterrichts, die als den eigentlichen Boden, aus welchem auf dem Gymnasium die geographische Bildung Nahrung zieht, das klassische Altertum ansehen. Demgegenüber ist schon von Kreutzer betont worden, daß an diesen Wiederholungen nicht zu drehen und zu deuteln sei, daß man sie nach ausschließlich geographischen Gesichtspunkten vornehmen müsse, d. h. nach Gesichtspunkten, die sich aus dem Wesen des Faches und seiner unterrichtlichen Gestaltung auf den Vorstufen ergeben. Die Berichte, welche die Frage berührt haben, treten Kreutzer bei. Ferner wird (D-G D-Rg, bes. L.) mit Recht betont, daß Wiesenthals und Wolffs Versuche wohl zeigen, wie man zur Förderung des Geschichtsunterrichts den geographischen Stoff behandeln kann, daß aber ihr Verfahren nicht dem Sinne der Lehrpläne entspreche. Andere Berichte und Konferenzbeschlüsse (so M) verlangen, daß die angesetzten Stunden ganz der Erdkunde und nicht etwa der geschichtlichen Länderkunde zu widmen sind, und für den Fachmann klingt es erfreulich, wenn das Lehrerkollegium einer Anstalt (Mü) einstimmig sich nicht nur für die volle Selbständigkeit des Faches erklärt, sondern auch „die Erdkunde bei dem geschichtlichen Unterricht, wie bei Lesung der Schriftsteller berücksichtigt wissen will."

Auf welchem Standpunkte die Lehrpläne stehen, ist so ohne weiteres aus ihnen nicht zu ersehen. Ein kurzer Blick aber auf die Geschichte des geographischen Unterrichtswesens dürfte jeden Zweifel heben. Das letzte Zeitalter der Entdeckungen, die Befruchtung der Erdkunde durch die Naturwissenschaften und ihre großartige Entwicklung führten zur Einrichtung von Lehrstühlen für Erdkunde auf den deutschen Universitäten und damit zur Ausbildung zahlreicher geeigneter Lehrer für die höheren Schulen. Allmählich wurden die Stundenzahlen für den erdkundlichen Unterricht erhöht und dieser bis zur UII selbständig durchgeführt. Die neuesten Lehrpläne stehen, wie schon die Betonung des Begriffes der „Länderkunde" in den Lehraufgaben der Mittelstufe zeigt, unter der Einwirkung der modernen geographischen Forschung. Sie erkennen ferner als wünschenswert an, daß der Unterricht in die Hand von Lehrern gelegt werde, die durch eingehendere Studien besonders dazu befähigt sind, und daß er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde. Dazu tritt die Tatsache, daß nach Hermann Wagners Äußerung auf dem deutschen Geographentag zu Breslau 1901 der Entwurf der neuen Lehrpläne ursprünglich für Gymnasien und Realgymnasien in jedem Vierteljahr, nicht Halbjahr, mindestens 6 Stunden für

die Erdkunde in den oberen Klassen aufwies. Diese ganze Entwicklung zeigt, daß unsere vorgesetzten Behörden dem Fach zu seinem Rechte verhelfen, somit auch den Unterricht in der Oberstufe nach rein geographischen Grundsätzen eingerichtet sehen wollen, daß trotz aller Berührungspunkte des Faches mit der Geschichte und den Naturwissenschaften von einer Unterordnung unter eine dieser Wissenschaften nicht die Rede sein kann.

Lediglich die Zielpunkte des gesamten geographischen Unterrichts können für die Einrichtung des Unterrichts auf der Oberstufe maßgebend sein (H): „Das verständnisvolle Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder, sowie die Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und der räumlichen Verteilung der Menschen auf ihr". Hier verlautet nichts von vergangenen Zuständen der Erdoberfläche, sondern lediglich die heutigen sind maßgebend. Da aber einerseits die Erde vorzugsweise als Naturobjekt, andererseits als Wohnplatz des Menschen und Schauplatz seiner geschichtlichen Entwicklung aufgefaßt werden kann, so ergeben sich mannigfache Berührungen mit der Geschichts- und der Naturwissenschaft. Da ist es ganz selbstverständlich, daß auf frühere Zustände, menschen- und erdgeschichtliche, zurückgegriffen werden kann, ja muß. Aber solche Darlegungen dienen lediglich zur Veranschaulichung und Entwicklung des Bildes vom gegenwärtigen Zustande, sie sind ein wesentlich methodisches, oft unentbehrliches Mittel. Mag es sich da handeln um Erhebungs- und Hohlformen der Erdrinde, um Vergrößerung des Land- oder Wasserareals, um die Beschaffenheit des Bodens und seine fossilen Schätze, um die Wohnsitze der Völker, ihre Eigenart und wirtschaftliche Entwicklung, um die Bedeutung von Verkehrsstraßen und -mittelpunkten, nicht ihr Werden, sondern ihr jetziger Zustand ist das Ziel der Schülererkenntnis. Je mehr es uns gelingt, die Ursachen einer geographischen Erscheinung klarzulegen, desto plastischer und fester die Anschauung. Allen drei Anstalten ist mit Recht das nämliche allgemeine Lehrziel gesetzt, das Wissen wird nach der Schulgattung größer oder geringer sein, die Anschauung mehr oder minder mannigfaltig, das Ziel aber kann nur quantitative, nicht qualitative Verschiedenheiten aufweisen.

So ist denn im geographischen Unterrichte auf allen Stufen die Durchnahme der antiken Topographie, überhaupt alte Geographie, ebenso abzuweisen, wie etwa eine Darstellung Deutschlands, in der für uns so unendlich wichtigen Carbon- oder Diluvialzeit. Diese kann auf Realanstalten im chemischen Unterrichte, dem die Elemente der Geologie zugewiesen sind, versucht werden, jene ist Sache des Geschichtsunterrichts, für den es unerläßlich ist, den Schüler ebenso mit der Natur des Landes vertraut zu machen, dessen Bewohner in ihrer geschichtlichen Erscheinung vorgeführt werden sollen, wie zu besserem Verständnis der Lektüre vom Lehrer der Sprachen,

Leben und Zeit des betreffenden Autors, sein Milieu, veranschaulicht werden.

Damit soll aber nicht jede Rücksicht auf andere Unterrichtsfächer abgelehnt werden. Im Gegenteil, wo irgend sich Beziehungspunkte ergeben, wo Brücken geschlagen werden können, wo sich Gelegenheit bietet, andern Fächern Unterstützung zu leihen oder aus ihnen Förderung zu ziehen, soll es geschehen, vor allem auf der Oberstufe, wo ohne Anlehnung an den geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht bei der Knappheit der Stunden die Erdkunde besonders auf den Gymnasien und Realgymnasien noch immer in schlimmster Lage wäre.

Der Unterrichtsstoff.

Daß auf allen drei Schulgattungen, auch auf den Oberrealschulen, der gesamte geographische Unterricht in Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit den Charakter der Wiederholung tragen muß, ist oben schon betont worden. Daß diese Wiederholungen und Erörterungen sich vor allem auf dem Gymnasium und Realgymnasium in bescheidenen Grenzen halten, ist ganz selbstverständlich. Auf welche Gebiete sie sich erstrecken sollen, ist nicht gesagt. Soll etwa die gesamte Länderkunde der Mittelklassen zur Sprache kommen, oder nur die wichtigeren Länderräume? Wie steht es ferner um den Umfang der Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde und aus der Völkerkunde?

Wenn schon für die Stoffauswahl in den unteren und mittleren Klassen der Grundsatz gelten muß, daß vor allem das Vaterland und dann erst die fremden Länder nach Maßgabe der verschiedenartigen, kulturellen und materiellen, Beziehungen, in denen sie zu uns stehen, zur Behandlung kommen, so ganz besonders für die Oberstufe. Es gibt Gebiete, die Gegenstand einer eingehenden länderkundlichen Betrachtung sein müssen, während für den überwiegenden Raum der Kontinente die Fähigkeit sicherer, allgemeiner Orientierung genügt. Zu jenen gehören neben unserem Vaterlande vor allem die Länder Europas. Doch sind hier schon Abstufungen zu machen: Nordeuropa, Rußland, Spanien sind weniger zu beachten, als Frankreich, England, Österreich-Ungarn, die Schweiz, die Niederlande und Belgien. Dazu tritt Vorderasien und das Monsungebiet, Nordafrika und die südafrikanischen Länder, von Amerika die Vereinigten Staaten, allenfalls auch Mittelamerika und Westindien. Diese Gebiete bedürfen auf der Oberstufe einer energischen länderkundlichen Wiederholung. Bei den übrigen mag man sich mit einem allgemeinen Überblick, der Kenntnis ihrer Eigenart und der für den Welthandel wichtigsten Produkte begnügen. So genügt z. B. für Südamerika die Orientierung über seine horizontale und vertikale Gestaltung, sein Flußsystem, Klima und die für den Weltmarkt wichtigsten Produkte, ein Überblick über seine Bevölkerung und Staaten.

Die Wiederholungen aus der Länderkunde sollen zusammenfassend sein. Das kann zunächst bedeuten, daß im Gegensatz zum Unterricht auf den Mittelklassen, wo größere Länderräume nach ihrer natürlichen Einzelgliederung mit ihren Verkehrswegen, Siedelungen etc. betrachtet werden, hier größere Gebiete zusammengefaßt und mehr im Überblick behandelt werden, also das Deutsche Reich nicht etwa nach seinen einzelnen Teilen: Alpen und Alpenvorland, südwestdeutsches Becken, die verschiedenen Teile der mitteldeutschen Gebirgsschwelle usw., wiederholt wird, sondern unter Zusammenfassung all dieser Einzelglieder zu einem übersichtlichen Gesamtbilde, das die Beziehungen der einzelnen Teile zu einander und zum Ganzen klar erkennen läßt. Gewiß ist dies schon auf der Mittelstufe in gewissem Maße versucht worden, aber gerade diese Zusammenfassungen sind ein wesentliches Merkmal des Unterrichts auf der Oberstufe.

Zusammenfassen kann man aber nicht allein Teile zu einem Ganzen, sondern auch gleichartige geographische Objekte aus mehreren Gebieten unter verschiedenen Gesichtspunkten, so die wirtschaftlichen Hilfsquellen der verschiedenen Staaten, ihre wirkliche Gütererzeugung und deren Absatzgebiete und Absatzwege, Gesichtspunkte, die ganz besonders zu betonen sind. Auch die Erscheinungen der natürlichen Gestaltung können zusammengestellt und klassifiziert werden, so die verschiedenen Küstenformen, die Fluß- und Meergebiete, die Erhebungen und Hohlformen gleicher und verschiedener Art und Entstehung, die verschiedenen Ansiedelungen u. a. m. All dieses Zusammenfassen und Gruppieren bedeutet Sichtung des Stoffes, Ausscheiden des nicht absolut Wesentlichen, bedeutet Vereinfachung und Beschränkung.

Unter der zusammenfassenden Behandlung des Wesentlichsten aus der allgemeinen physischen Erdkunde kann nur die Sammlung der mannigfachen Belehrungen verstanden sein, die nach Bedarf bei Durchnahme der Länderkunde auf der Mittelstufe gegeben werden müssen, und ihre Ergänzung zu einem Gesamtbilde. Wenn bei der Behandlung von Nordamerika und Deutsch-Südwestafrika die kalten Küstenströmungen mit ihrem Einfluß auf das Klima beschrieben worden sind, vor allem aber der Golfstrom und die Westwindtrift mit ihrer Einwirkung auf die atlantischen Länder Europas, so wird die Oberstufe diese zerstreuten Belehrungen zu sammeln und nach Maß der verfügbaren Zeit zu ergänzen haben. Auch hier ist natürlich minder Wichtiges auszuscheiden.

Aber gerade darin, in dieser Vereinfachung und Schematisierung des Stoffes, liegt für den Erfolg der Wiederholungen eine große Gefahr. Der Schüler wird dem blutleeren Knochengerüste wenig Interesse entgegenbringen, besonders in einem Alter, wo er zu denkender Erfassung der Erscheinungen hindrängt. Verständnis wird auch durch die wiederholte Aneignung eines so verdünnten Wissensstoffes nimmer erzeugt. Und auf Ver-

ständnis kommt es doch an; nur dadurch gewinnt der Schüler Anregung und Fähigkeit zur Weiterbildung. Wiederholung darf nicht lediglich reine Wiederholung des Dagewesenen sein, auf keiner Stufe des Unterrichts, vor allem nicht auf der Oberstufe, wo der Schüler überall nach den Ursachen zu fragen gewohnt wird, in der Natur, wie in den Schicksalen der Völker. Wohl kann und wird auch im erdkundlichen Unterricht der Mittelstufe, besonders in den Realanstalten, die dem Fache mehr Stunden widmen, mit Nutzen auf diese Fragen eingegangen werden, insbesondere bei der Betrachtung der menschlichen Siedelungen, aber es überwiegt hier doch der Gesichtspunkt der festen Einprägung und lebendigen Anschauung der geographischen Tatsachen. Die Oberstufe kann dabei nicht stehen bleiben, sie fordert Vertiefung, ihr Lebenselement ist die Frage nach Ursache und Wirkung.

Die Trennung der beiden Betrachtungsweisen der Erde als Naturobjekt oder als Wohnplatz des Menschengeschlechtes ist wissenschaftlich nicht durchführbar. Die Schule aber darf, ja muß eine Scheidung vornehmen. Die zweite Betrachtungsweise wird im Unterricht den Vorrang haben, sie ist der Jugend verständlicher, wenn auch deren Sinn sich den Problemen der allgemeinen physischen Erdkunde gern erschließt. Sie fragt wesentlich nach den Folgen geographischer Tatsachen für das Menschenleben, nicht nach deren Entstehung. Damit aber gelangen wir auf das Grenzgebiet, wo sich der Unterricht der Erdkunde mit dem geschichtlichen berührt und beide Fächer sich durchdringen, wo sie sich unterstützen können. Wie Lage und Natur eines Landes auf die Geschicke der Bewohner gewirkt, diese Frage ist im ganzen Unterricht der Oberklassen zu stellen, und alle Fragen und ergänzenden Unterweisungen des Lehrers bei den länderkundlichen Wiederholungen sind von diesem, dem anthropogeographischen Standpunkte aus zu gestalten.*) Aber man gehe nicht zu weit, sondern schäle sorgsam die fruchtbaren Gebiete heraus. Vor allem hüte man sich vor dem Versuche, die geistige Eigenart und Kulturbedeutung von Völkern gemäßigter Zonen aus ihren Wohnsitzen abzuleiten. Damit soll nicht gesagt sein, daß das nicht bis zu einer gewissen Grenze möglich ist, auf der Schule aber führt der Versuch meist zu leeren Phrasen. Das Feld der politischen Geographie und des wirtschaftlichen Lebens bietet das beste Material zu fruchtbaren Erörterungen in überquellender Fülle. Es ist ja durchaus nicht schwer, mit den Schülern den Begriff von Ratzels Kulturzonen zu erarbeiten, da es sich dabei um Folgerungen handelt, die sich auf materielle, greifbare Grundlagen stützen. Am besten aber beschränkt man sich darauf, den Einfluß der Lage eines Landes auf seine Rolle in der Geschichte, seine Natur, Produktion und

*) So ist es geschehen bei Pütz-Auler. Vergl. Erd- und Völkerkunde, Köln. Der Berichterstatter hat das Buch für die Oberklassen und die Hand des Lehrers bestimmt.

Verkehrswege in ihrer Wirkung auf Besiedelung und Staatenbildung klarzustellen, und zwar nur in den markantesten Punkten.

Es möge gestattet sein, einige Beispiele anzuführen. Die Lage ist vor allem zu betonen, sie ist wichtiger als die Größe. Aus Deutschlands Lage in Europas Mitte, Griechenlands Lage am Südostrand der europäischen Welt, Portugals Randlage und Englands insularer und atlantischer Stellung ergeben sich die wichtigsten historischen Folgerungen. Nur das Verständnis der Lage Germaniens zu Italien bringt Klarheit über die Versuche der Römer, es zu unterwerfen, und über deren Mißerfolg. Die geographischen Charakterzüge der europäischen Südosthalbinsel machen es begreiflich, daß seit der Römerherrschaft, die das Land von West und Ost umfaßte, dieses Gebiet nie mehr unter einer Herrschaft vereinigt war. Es sind „der Gegensatz der Oberflächengestaltung des Westens und Ostens und der Mangel an einer beherrschenden zentralen Landschaft von genügender Ausdehnung, hingegen das Vorhandensein zahlreicher, schwer zugänglicher Sonderlandschaften und eines geographisch wunderbar bevorzugten Punktes, Konstantinopels, von erdrückender Wichtigkeit, der aber exzentrisch liegt und der natürliche Mittelpunkt eines größeren, mindestens Kleinasien mit umfassenden Gebietes ist; schließlich die vielfachen Beziehungen, die sich aus dem Charakter als ausgezeichneten Durchgangslandes des Weltverkehrs und aus seiner wagerechten Gliederung ergeben.“*)

Vor allem bietet die Siedelungskunde Anlaß zu Gruppenbildung, Vergleichung und Fragen nach den Gründen für die Bedeutung der wichtigsten Städte, die sich in letzter Linie auf geographischen Voraussetzungen aufbaut. Die Zusammenstellung von gleich- und verschiedenartigen Erscheinungen auf diesem Gebiete führt schließlich zur Erkenntnis des Gesetzmäßigen.

Auch die Behandlung der allgemeinen physischen Erdkunde**) wird die Gebiete am meisten berücksichtigen, die mit dem Menschenleben in nicht zu schwer erkennbarer ursächlichen Beziehung stehen, das wichtigste aus der Lehre vom Klima, der Ozeanographie und Geologie. Pflanzen- und Tiergeographie gehören nicht hierher (anders B), ihre Behandlung führt zu weit und ist in der zugemessenen Zeit sogar auf der Oberrealschule nicht zu bewältigen. Überdies sind die Belehrungen aus diesem Gebiete der Naturkunde zugewiesen (Lehrpl. S. 65, 2). Auch die Völkerkunde, ein riesenhaftes Gebiet für sich, liegt jenseits der Schulaufgabe und des Schülerverständnisses. Die wenigen Bemerkungen, die hier zu geben sind, haben

*) Pütz-Auler. Vergl. Erd- und Völkerkunde II, S. 13, nach Theobald Fischer in der Länderkunde von Europa.

**) Auch hier darf ich auf die Zusammenstellung verweisen, die im 1. Bande von Pütz-Auler etc. von mir versucht worden ist. Ich glaube hier den für die Oberklassen notwendigen Stoff geboten zu haben.

sich auf die Einteilung der Menschheit nach Rassenmerkmalen, Religion und vor allem Sprache zu beschränken.

Auf beiden Gebieten, dem der vertiefenden länderkundlichen Wiederholungen und der allgemeinen physischen Erdkunde, ist vor Überspannung zu warnen. Der Unterricht darf sich nicht in ein Raisonnement über geographische Tatsachen verflüchtigen, sondern soll auf Grund klarer Erfassung der letzteren zu Ursachen und Folgen, zum Gesetz, aufsteigen. Grundlage ist und bleibt die Beherrschung der räumlichen Verhältnisse.

Die Auswahl des Stoffes wird, abgesehen von der zugemessenen Zeit, sich nach der Ausdehnung des voraufgegangenen Unterrichts und der Art des auf den verschiedenen Anstalten gepflegten Interesses verschiedenartig gestalten. So wird sich das Gymnasium am meisten zu beschränken haben, da es hier mit dem Unterricht der Mittelstufe am spärlichsten bestellt ist. Es wird auf die Wiederauffrischung des geographischen Wissens, vor allem über das Kernstück des Unterrichts, das Deutsche Reich, und dann auf die Wiederholung der außereuropäischen Erdteile, mehr Zeit als die andern Anstalten zu verwenden haben. Schon aus diesem Grunde wird wenig Platz für vertiefende Behandlung übrig bleiben, und diese wird entsprechend dem Vorwiegen des historischen und Zurücktreten des naturwissenschaftlichen Interesses sich im wesentlichen der Länderkunde und nur in bescheidenem Maße der allgemeinen physischen Erdkunde zuwenden. Für das Gymnasium vor allem hat Wiesenthal recht mit seiner Bemerkung, für den Schüler sei die Schiffbarkeit eines Flusses und die von ihm hervorgerufenen Ansiedelungen und Kulturen wichtiger als seine Entstehung, Erosionstätigkeit usw. So mag es denn auf dem Gymnasium im wesentlichen mit der Frage nach den Folgen geographischer Tatsachen sein Bewenden haben.

Das Realgymnasium kann seinen Schülern, die infolge des zweistündigen Unterrichts auf der UIII und OIII über ein wesentlich festeres Wissen und klarere Anschauung verfügen, in der Wiederholung mehr zumuten, und so mehr Zeit für die vertiefende Behandlung des Stoffes gewinnen. Aus demselben Grunde und bei dem breiten Platz, den die Naturwissenschaften hier einnehmen, kann es in der allgemeinen physischen Erdkunde etwas weiter ausgreifen.

Am besten steht es mit dem Fache auf der Oberrealschule. Hier ist Raum für vertiefende Wiederholung und ausgiebige Behandlung der allgemeinen Erdkunde, die in dem ausgedehnten naturwissenschaftlichen Unterricht eine große Stütze findet. Hier ist es wohl möglich, über Luft- und Wasserkugel zu einer befriedigenden Gesamtanschauung zu gelangen und der wissenschaftlichen Forderung Rechnung zu tragen, daß alle Einzelheiten aus diesen Gebieten in den großen Zusammenhang zu stellen und aus ihm heraus zu erklären sind. Auch die geologischen Belehrungen werden hier

größeren Raum und festere Begründung finden. Aber auch hier kann von systematischer Behandlung nicht die Rede sein.

Das umstrittenste Kapitel aus der allgemeinen physischen Erdkunde im Schulunterrichte bilden ohne Zweifel die geologischen Erörterungen. Man empfindet fast ein Grauen davor, und es ist ja nicht abzuleugnen, daß geographische und geologische Handbücher Grund für dieses Gefühl liefern. Die Unbehilflichkeit auch gebildeter Kreise ist auf diesem Gebiete groß, und mit Recht hat vor noch nicht langer Zeit die geologische Landesanstalt über seine durchaus unberechtigte Vernachlässigung Klage geführt. Wie viele unserer Lehrer, die erdkundlichen Unterricht erteilen, wissen mit der geologischen Spezialkarte der nächsten Umgebung des Schulortes etwas anzufangen?

Und doch sind diese Belehrungen und die Schärfung des Blickes für die Beschaffenheit des Erdbodens und seinen Bau vom größten praktischen Nutzen und lassen sich äußerst fruchtbringend gestalten, besonders auf der Oberstufe der Realanstalten, wenn der Unterricht der Chemie den Boden bereitet hat. Vor allem aber liegen geologische Erörterungen in bergbautreibenden Gegenden in der Luft. In Dortmund hören die Schüler von der Lagerung der Kohlenflöze, von der Beschaffenheit des Liegenden und Hangenden, vom Einfallen und Streichen der Schichten, von Verwerfungen, Sätteln und Mulden, u. dergl. Schon auf den mittleren Klassen waren geologische Belehrungen nötig, so über die Tätigkeit der Vulkane und die von ihnen emporgeförderten Massen verschiedener Art, von der Fruchtbarkeit der Verwitterungskrumme vulkanischer und kalkhaltiger Gesteine, der letzteren im Gegensatze zu dem kargen Boden des Buntsandsteins. Jedem Schüler wird eingeprägt, daß der Zentralzug der Alpen aus Urgesteinen besteht, in den Seitenzügen aber der Jurakalk in mächtigen Massen auftritt. Die verschiedenen Formen der Erdoberfläche erwecken unwillkürlich die Frage nach den Gründen ihrer Gestaltung, besonders wo naturwissenschaftliches Denken gepflegt wird. Die Verschiedenartigkeit der Talstücke des Rheinlaufes muß auffallen, der Unterschied der Terrainformen im Falten- und Plattenjura, die abgerundeten Formen der alten Erdstücke der böhmischen Urgesteinsmassen und des rheinischen Grauwackengebietes im Gegensatz zu den oft aus gleichem Material bestehenden Zinnen der Alpen, die Durchbrüche von Flüssen durch Gebiete, die höher liegen als der Oberlauf, wie beim Neckar, die Katarakte, die bei fast allen afrikanischen Flüssen auftreten u. a. m. Hier kann nur die Geologie den höchst willkommenen, auch dem Schüler verständlichen, Aufschluß geben.

Daß solche Erörterungen auf den oberen Klassen im wesentlichen an konkreten vaterländischen Verhältnissen zur Sprache kommen, ist selbstverständlich. Allerdings setzen sie eine gewisse Schulung auf den Vorstufen voraus. Sie ist leicht zu erzielen. Wer in Dortmund den Unterricht in der

Erdkunde erteilt, besonders in der OIII, kann mit leichter Mühe die Schüler mit den Bodenarten der Umgebung bekannt machen, ihnen zeigen, wie im Süden der Stadt unter den Schichten des diluvialen Lehms versteinerungsreiche Kreidemergel emportauchen, wie schon diesseits des Emscherbettes die Kohlenformation beginnt — von Unterabteilungen sehe ich ab — und endlich auf der Höhe von Hagen die steil emporgerichteten Schichten und Gewölbe des Devons einsetzen, während im Norden von Dortmund schon ganz nahe die ganz anders beschaffenen jungen Kreideschichten des Münsterschen Beckens anstehen. Ist so der Blick geschärft, dann wird unter Benutzung von Handstücken, noch besser großer Blöcke, die unschwer für den Schulhof zu beschaffen sein dürften, die Ergänzung nicht schwer fallen, und man kann getrost zur Erklärung der Eruptiv- und Urgesteine sowie Sedimente übergehen, der Formationen und ihres Alters, ihrer oft diskordanten Lagerung und deren Ursachen, der Faltungen, Einbrüche bezw. Verwerfungen mit ihren Folgen für die Terraingestaltung, Verkehrswege, Bergbau usw. Vor allem aber verdient der Einfluß der Atmosphärilien auf die feste Erdrinde, die Verwitterung und Abtragung, die zerstörende und aufbauende Tätigkeit des Wassers in seinem flüssigen und festen Aggregatzustande eine zusammenfassende Betrachtung. Welche geradezu ungeheuren Mengen fester Bestandteile nach Regengüssen ein kleines unscheinbares Bergwässerchen mitführt und umlagert, ist erstaunlich und vor allem geeignet, den wichtigen Begriff von der Masse eines Gebirges zu geben, wenn es auch unscheinbar ist wie der Ardey. Die Mühe ist nicht groß, und schon die Schüler der Mittelstufen schaffen nach Anweisung die Unterlagen herbei. Selbstverständlich ist hier besonders Maß geboten, und wer nicht sicher ist, lasse die Hände weg. Der Kundige aber wird an den Schülern seine Freude haben, wenn er sie zur denkenden Betrachtung der Terrainformen und somit zum vertieften Genuß der Schönheit und Eigenart der Heimat führt. Die Oberstufen, besonders der Realanstalten, werden mit solchen Fragen zu beschäftigen sein.

Es ist der Vorschlag gemacht worden, die physisch-geographischen Belehrungen dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zu überweisen. Diese Trennung wäre unnatürlich, denn auf keiner Stufe kann der Unterricht in der Erdkunde solcher Erörterungen entraten, und es ist nur zu natürlich, daß man diese ihrer Vereinzelung zu entreißen und im Zusammenhang zu betrachten sucht. Andererseits ist zu bedenken, daß der Lehrer der Naturwissenschaften gewohnt und gezwungen ist, die Naturkräfte in ihrer Vereinzelung darzulegen, während jeder Naturvorgang doch etwas unendlich Kompliziertes ist. Es ist die besondere Aufgabe des Geographen und nicht des naturwissenschaftlichen Lehrers, das Ineinandergreifen und Aufeinanderwirken der verschiedenen Kräfte und vor allem ihren Einfluß auf den Menschen nachzuweisen.

Aber es heißt auf dem Gebiete der allgemeinen Erdkunde sich bescheiden. Wer Zweifel hegt, die Menge des angedeuteten Stoffes bewältigen zu können, der schneide nur getrost heraus, soviel er meistern zu können glaubt. Nicht auf die Menge des Wissens kommt es an, sondern auf klare Anschauung und Verständnis, auf Fähigkeit und Freudigkeit zur Weiterbildung.

Die gelegentlichen Belehrungen aus der Völkerkunde können nur in der Zusammenstellung des auf der Mittelstufe durchgenommenen Stoffes bestehen, sowie in der Betrachtung der räumlichen Verteilung und geschichtlichen Bedeutung wichtiger Völkerfamilien, ihrer Herkunft und etwaigen Wanderungen. Alles andere liegt, wie schon bemerkt, jenseits der Grenze des Schulunterrichtes.

Die Betrachtung der wichtigsten Handels- und Verkehrswege auf der Oberrealschule wäre am besten auch auf dieser Anstalt dem Geschichtsunterricht zugewiesen worden. Trotz ihrer geographischen Bedingtheit überwiegt bei ihnen das historische Interesse. Die mit ihnen vorgegangenen Wandlungen sind meist durch geschichtliche Vorgänge veranlaßt oder haben bedeutsame geschichtlichen Folgen gehabt. Hier ist ebenfalls Beschränkung nötig. Die wenigen Hauptlinien aber möge man umso klarer festlegen und dabei aufzeigen, welche Interessen sie schufen, welche Schwierigkeiten man auf ihnen mied, bezw. überwand, welche Rolle bei ihrer Wahl die vorhandenen Transportmittel gespielt, welchen Anteil sie an der politischen Bedeutung der von ihnen geschnittenen oder getroffenen Staats- und Städtewesen hatten und haben. Nach diesen Gesichtspunkten mag man vergleichen und gruppieren.

Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen.

Die meisten Anstaltsberichte lassen sich bei der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen von der Rücksicht auf den Geschichtsunterricht leiten. Die Minderzahl (ARef. L, Mü) weist die Wiederholung der außereuropäischen Erdteile der Obersekunda zu, da ihre frühere Behandlung auf der UIII am weitesten zurückliegt und ihr außerdem auf dem Gymnasium nur eine Wochenstunde gewidmet werden konnte. Sie läßt sich also leiten von einem Gesichtspunkte, der sich aus dem bisherigen Gange des Unterrichts ergibt. So sehr der Berichterstatter für die Selbständigkeit des Faches auch auf der Oberstufe eintritt und für die Einrichtung der Wiederholungen nach rein geographischen Gesichtspunkten, so glaubt er doch, daß im Interesse einer gesunden Konzentration und der erdkundlichen Belehrungen selbst die Verbindung mit anderen Fächern zu suchen und auf sie Rücksicht zu nehmen ist. Was leben soll, muß wirken und muß dienen, Isolierung ist bei allen Fächern vom Übel. Und anderseits bedarf gerade der erdkundliche Unterricht der Oberstufe vor allem der Gymnasien und Realgymnasien mehr der Unterstützung als ein anderes Fach. Er findet aber diese vor allem im Unterricht der Geschichte und Naturwissenschaften. Wenn ich gemäß der

Weisung der vorgesetzten Behörde einen Verteilungsplan aufstelle, so sind die eben ausgesprochenen Gesichtspunkte dabei maßgebend gewesen. Ich bin mir bewußt, daß es sich dabei um einen Versuch handelt, welcher der Besserung bedarf.

Am meisten Stützpunkte findet das Fach im Geschichtsunterricht, da auf der Schule, wie schon oben betont ist, die Erde vorzugsweise als der Wohnplatz des Menschen zu betrachten ist und insbesondere bei den Belehrungen über wirtschaftliche und soziale Verhältnisse auf die geographischen Voraussetzungen zurückgegriffen werden muß. Schon die wiederholte Betrachtung desselben Ländergebietes wäre wertvoll, besonders wichtig aber ist es, weil vertiefend, wenn von zwei Standpunkten aus Ursache und Wirkung ins Auge gefaßt werden. Andererseits bringt der naturwissenschaftliche Unterricht für die physisch-geographischen Tatsachen die Begründung, die Physik z. B. in der Wärmelehre für klimatische Erscheinungen, die Chemie für geologische. So wird man möglichst die Wiederholungen aus der Länderkunde der geschichtlichen Lehraufgabe parallel, die Zusammenfassung und Ergänzung der früher gegebenen Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde dem entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterrichte nachfolgen lassen.

So ist z. B. in der OII der Schauplatz der alten Geschichte ein naturgemäßes Objekt länderkundlicher Wiederholung. Wenn ferner auf dieser Klasse in der Physik die Wärmelehre behandelt wird, so ist hier die Betrachtung der Luft- und Wasserhülle am Platze, während andererseits geologische Unterweisungen vorzugsweise auf der Oberprima realer Anstalten zu geben sind, da hier der Schüler über wünschenswerte Vorkenntnisse in der Chemie verfügt. Der Lehrer der Erdkunde verspreche sich aber von dem naturwissenschaftlichen Unterricht nicht zuviel, jedenfalls nicht die unmittelbare Wirkung, die der Geschichtsunterricht bei der Länderkunde leistet; schon der Parallelismus jener beiden Fächer ist viel schwerer herzustellen.

Notwendig ist, daß bei Beginn des Schuljahres der Unterrichtsstoff festgelegt werde (Mü), allenfalls auch unter Berücksichtigung der Neigung und Befähigung des Lehrers. Dabei dürfen unter keiner Bedingung die geographischen Einheiten auseinandergerissen werden, sodaß etwa auf UI gemäß dem Gange des Geschichtsunterrichts in der einen Repetitionsstunde Frankreich, in der folgenden Arabien und Vorderasien, zur Behandlung kommt, dann Westdeutschland und der Reihe nach weiter Skandinavien und Dänemark, Ungarn, Italien, die Westalpen, der Orient bis zum Euphrat, Ostdeutschland, die Schweiz, Polen—Litauen—Preußen, Belgien—Holland, Afrika, Südasien, Amerika im Überblick, der atlantische Ozean, Österreich (Wiesenthal). Da kann keine gesunde Anschauung erzielt werden. Das ist nicht Zusammenfassung, sondern Zerstückelung. Bei diesem Verfahren ist die Erdkunde wirklich nur Vorstufe, nur die Magd der Historie. Wenn auf OI nach untenstehendem Plane Eng-

land, Rußland und andere Staaten besonders betrachtet werden, so hat der Lehrer darauf zu achten, daß sie stets in das richtige Verhältnis zu der Gesamtheit der Erdteile, denen sie angehören, gerückt werden. Übrigens sind England und Rußland geographische Einheiten, ebenso wie Vorderasien und die indochinesische Welt. Die Forderung, daß Deutschland mehrmals durchgenommen werde (D-G), ja ihm in jedem Jahre ein Tertial zu widmen (Sch-Ref.), geht zu weit. Schon klagt man über das geringe Wissen unserer Schüler von den fremden Erdteilen, und schließlich wohnen hinterm Berge doch auch noch Leute. Mag immer das Vaterland im Vordergrunde des Unterrichts stehen, mag man es bei der Betrachtung fremder Länder stets zum Vergleiche heranziehen, das wird neben einmaliger besonderen Wiederholung genügen, eine gründliche Kenntnis desselben zu vermitteln.

Bei der folgenden Aufstellung ist nicht angegeben, wieviel Zeit auf die einzelnen Lehrobjekte zu verwenden ist. Mag der Lehrer sich einen Überschlag machen, er wird oft von der im einzelnen festgelegten Zeit abgehen müssen, je nachdem ihn Lücken in dem Wissen der Schüler bei dem einen oder dem anderen Gebiete länger festhalten. Vor allem, nicht alles braucht durchgenommen zu werden. Die Hauptsache ist Anschauung und Verständnis. Wer das im engeren Kreis erzielt, hat genug erreicht, und hier ist weniger meist mehr.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
	Wiederholungen aus der Länderkunde:		
OII	Der Schauplatz der alten Welt: die europäische Südosthalbinsel*, Italien*, die iberische Halbinsel, Frankreich*; Vorderasien (Kleinasien*, Armenien und Kaukasusländer, Iran, Syrien und Palästina*, Arabien); Nordafrika (Ägypten*, Tripolis, Tunis*, Algier* und Marokko). Der Rest von Asien und Afrika im Überblick nach Oberflächengestalt, Flußsystemen, Klima, Bewohnern und hauptsächlichsten für den Weltmarkt wichtigsten Erzeugnissen. Die deutschen Kolonieen sind zu betonen.	Dasselbe.	Dasselbe, nur eingehender und vertieft, entsprechend der verfügbaren Zeit. Verkehrswege des Altertums.

*) Besonders zu betonende Gebiete.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
	Aus der allgemeinen physischen Erdkunde:		
O II	Klimatisches: Erwärmung der Erdoberfläche und Einfluß der Verteilung von Wasser und Land. Temperaturschwankungen. Das Wichtigste über Luftdruck und Winde, insbesondere Passate, Monsun und die außertropischen Luftströmungen im nordatlantischen Ozean. Arten der Niederschläge, besonders ihre Verteilung über die Ostfeste und ihr jahreszeitliches Auftreten vor allem in Europa und im nördlichen subtropischen Gebiet. Wüstengürtel. Zusammenstellung der Klimate.	Dasselbe, nur etwas erweitert und vertieft. Dazu Ozeangraphisches: bes. Teile des Weltmeeres: Ozeane, Mittelmeere, Randmeere. Ebbe und Flut, Meeresströmungen besonders im nordatlantischen Ozean, ihre Gesetze und ihr Einfluß auf Klima und Schiffahrt.	Dasselbe wie beim Realgymnasium ergänzt und vertieft durch Aufzeigen des Gesetzmäßigen. Dazu vertikale Verteilung der Temperatur, lokale Winde; Beschaffenheit des Meerwassers, Polarmeere. Die wichtigsten Strömungen der anderen Ozeane.
	Wiederholungen aus der Länderkunde:		
U I	Mitteleuropa*, bes. das Deutsche Reich. Kürzer Nordeuropa. Übersicht über Amerika wie über Asien und Afrika in O II, etwas eingehender Mittelamerika.	Dasselbe.	Dasselbe, nur eingehender. Verkehrswege des Mittelalters.
	Aus der physischen Erdkunde:		
	Die wichtigsten Meeresströmungen, und ihr Einfluß auf Klima und Schiffahrt.	Schichtenbau der Erdrinde. Die Wirkung des Erdinnern auf die Erdoberfläche.	Dasselbe wie im Realgymnasium, nur eingehender. Dazu der Einfluß der Atmosphärilien auf die Erdoberfläche, und zwar Verwitterung, Abtragung, Erosion in unseren Breiten. Äolische Bildungen (Wüste, Löß).

*) Besonders zu betonende Gebiete.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
	Wiederholungen aus der Länderkunde:		
O I	England*, Rußland*, Vereinigte Staaten von Nordamerika*, das Monsungebiet*. Australien und die Inselwelt des großen Ozeans im Überblick. Vergleichende Übersicht des überseeischen Besitzes der europäischen Kolonialmächte*.	Dasselbe.	Dasselbe, nur eingehender. Die Verkehrswege der Neuzeit.
	Aus der allgemeinen physischen Erdkunde:		
	Schichtenbau der Erdrinde. Verschiedenartige Lagerung der Bodenschichten. Einfluß der Atmosphärilien auf die Bodengestaltung in unseren Breiten. Menschenrassen, Staatsformen, Religionen, Sprachen.	Wirkung der Atmosphärilien, Einfluß der Temperaturschwankungen und Winde (Äolische Bildungen), Glazialerscheinungen. Übersicht der räumlichen Verteilung der verschiedenen Menschenrassen, Staatsformen, Religionen, Sprachen.	Glazialerscheinungen viel eingehender, Menschenrassen etc. wie im Realgymnasium.

Die meisten Anstalten haben sich über die der Erdkunde auf den Oberklassen der Gymnasien und Realgymnasien zuzuweisende Zeit nicht besonders geäußert, als ob die Lehrpläne hier keinen Spielraum ließen und es bei den 12 Stunden sein Bewenden haben solle. Einige sprechen sich ganz entschieden gegen eine Erhöhung der Stundenzahl aus, da der Geschichtsunterricht, vor allem in der UI, keine weitere Stunde entbehren könne (D-G D-Rg), es ist sogar aus demselben Grunde, wie schon oben erwähnt, der Vorschlag gemacht worden, die erdkundlichen Stunden in UI auf sechs im Jahre herabzusetzen (S). Von anderer Seite werden die 12 Stunden im Jahre höchstens in schwach besetzten Klassen als genügend empfunden (L). Am weitesten geht der Berichterstatter von Schalke, der, ohne Widerspruch im Lehrerkollegium zu finden, erklärt, daß die Mindestzahl der Stunden überschritten werden muß, wenn die erdkundlichen Wiederholungen von Nutzen sein sollen. Daher werden für das Fach sechs Stunden, nicht für das Schulhalbjahr, sondern für jedes Tertial, also 18 im ganzen Jahre

*) Besonders zu betonende Gebiete.

verlangt. Daneben sollen erdkundliche Wiederholungen im Geschichtsunterricht einhergehen. Und auch dann erscheint es ihm fraglich, ob die Zeit genügt, das Wissen wieder aufzufrischen und die Auffassung zu vertiefen.

Der Berichterstatter kann der Forderung nur zustimmen, daß an der für die Erdkunde festgesetzten Zeit nichts abgezwackt werde, und teilt die Ansicht, daß auf dem Gymnasium und Realgymnasium über die 12 Stunden hinausgegangen werden muß, wie es die Lehrpläne auch gestatten. Wenn demgegenüber betont wird, daß der Geschichtsunterricht den Abstrich nicht vertrage, so berufe ich mich zunächst auf die eigene Erfahrung. Ich widme der Erdkunde in den beiden Primen, auch in der vielberufenen Unterprima, im Jahre mindestens 20 Stunden und werde mit der geschichtlichen Aufgabe fertig. Ferner hat auf der letzten Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen bei Gelegenheit der Beratung über den erdkundlichen Unterricht der Vorsitzende, Geh. Reg.-Rat Dr. Hechelmann, erklärt, daß er den Wiederholungen s. Zt. als Lehrer alle 14 Tage eine von den drei Geschichtsstunden, also 20 im Jahre, gewidmet habe. Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg, und der ist hier gar nicht so schwer zu finden. Ein Lehrerkollegium ist der Ansicht, daß die alle drei Wochen anzusetzende Wiederholungsstunde durch vorsichtige Beschränkung des geschichtlichen Stoffes gewonnen werden könne (St), während von anderer Seite betont wird, daß wir im Geschichtsunterricht viel Ballast mitschleppen, der ohne Schaden zu Gunsten der Erdkunde abzustoßen sei.

Ich pflichte letzterer Ansicht bei: der geschichtliche Lehrstoff bedarf nach meiner Ansicht sehr der Sichtung, nicht allein, weil durch die Fortsetzung bis zur Gegenwart seine Masse gewaltig gewachsen ist, sondern im Interesse der Wirkung dieses Unterrichts selbst. Noch zu sehr ist man gewohnt, „des Fadens ewige Länge", wie ihn die „Natur gleichgültig drehend auf die Spindel zwingt", abzuwinden, statt hinauszuweisen, was nicht mehr lebt, nicht unser Erbteil geworden ist. Ich will zu dieser Frage keine These stellen, da sie die Diskussion auf ein fremdes Gebiet ablenken würde. Nur betonen muß ich, daß eine tüchtige, vertiefte geographische Anschauung mehr wert ist, als eine Menge des heute noch unentbehrlich scheinenden geschichtlichen Lehrstoffes, dessen notwendigerweise gedächtnismäßige Aneignung den Schüler schwer belastet. Für kein Fach wird trotz aller Vorsichtsmaßregeln von Behörden und Lehrern vor der Prüfung mehr „geochst". Der Geschichtsunterricht selbst aber wird aus einem gesunden geographischen Unterricht auf der Oberstufe den größten Nutzen ziehen, insbesondere dürfte die Behandlung wirtschaftlicher Probleme ohne gesicherte geographische Grundlage in der Luft stehen und unverständlich bleiben. Neben seiner Persönlichkeit bestimmt eben das Land die Geschicke eines Volkes.

Methodisches.

In den voraufgehenden Ausführungen mußten methodische Fragen oft eingehend berührt werden, wie die zusammenfassende Behandlung, die Gruppierung geographischer Tatsachen und ihre Vergleichung. Ich darf mich deshalb in der Betrachtung des Lehrverfahrens kurz fassen.

Mit Recht wird von einigen Berichten betont, daß auf diesem Gebiete noch Erfahrungen zu sammeln sind. Die Lehrpläne scheinen gleicher Ansicht, da sie in betreff der länderkundlichen Wiederholungen und der Behandlung der Fragen aus der allgemeinen physischen Erdkunde nur bestimmen, daß sie „zusammenfassend" sein sollen, daß die Wiederholungen „regelmäßig" anzustellen sind, daß sie dabei das Zeichnen empfehlen.

Die Vorschrift, die Wiederholungen, d. h. die geographischen Lehrstunden überhaupt, „regelmäßig" anzusetzen, gilt selbstverständlich nur den Gymnasien und Realgymnasien. Sie ist jedenfalls dahin zu verstehen, daß es nicht statthaft ist, die erdkundlichen Stunden etwa in einem Tertial ausfallen zu lassen und auf zwei Tertiale zusammenzudrängen, sie etwa an den Anfang oder das Ende des Schuljahres zu schieben oder sie lediglich nach dem Bedürfnisse des geschichtlichen Unterrichts anzusetzen, daß vielmehr darauf zu sehen ist, diese Stunden als besondere Veranstaltung den Schülern nahe zu bringen. Die regelmäßige Wiederkehr dieser Stunden kann unter verschiedenen Modalitäten stattfinden: es kann alle 14 Tage, alle drei oder vier Wochen eine Stunde angesetzt werden, die Stunden können in Gruppen von vier und mehr in jedem Tertial im Zusammenhang auftreten. Jedenfalls haben wir in der Forderung der Regelmäßigkeit das beste Mittel gegen Willkür zu sehen, die doch gar zu leicht bei dem Verfahren Wiesenthals einreißt. Die Anstalten, welche Berichte geliefert haben, lehnen teils stillschweigend das letztere, sowie die Anschauungen Cauers ab. Man hat nichts gegen die von diesem verpönte „mechanische" Abtrennung der Stunden. Nach meiner Ansicht verdient die Einsetzung von einzelnen Stunden in bestimmten Intervallen den Vorzug vor dem Zusammendrängen derselben in Gruppen von vier und mehr Stunden im Tertial. Denn unzweifelhaft bedeuten vor allem die länderkundlichen Wiederholungen für die Schüler eine bedeutende Mehrbelastung, sie erfordern viel mehr Arbeit als die Bewältigung des in den entsprechenden Stunden früher abgemachten geschichtlichen Pensums. Es empfiehlt sich daher, dem Schüler für diese Repetitionen ausreichende Vorbereitungszeit zu gönnen. Vier oder fünf Wiederholungsstunden hintereinander bringen zu viel häusliche Arbeit und wirken ermüdend. Andererseits kann es nicht im Sinne der Behörden liegen, die Abhaltung von zwei solcher Stunden hintereinander zu verbieten. Das Unterrichtsbedürfnis kann das sogar zur Pflicht machen. Ist doch schon oben betont worden, daß Zusammengehöriges nicht getrennt werden darf. Wer mit der

Wiederholung von Nordafrika in einer Stunde nicht fertig wird, nehme ja die nächste noch hinzu und schiebe die Fortsetzung nicht etwa auf eine drei Wochen entfernte. Wenn Lücken im Wissen der Schüler sich herausstellen, so kann deren Beseitigung ebenfalls dazu nötigen, die nächste Stunde in Anspruch zu nehmen. Jedenfalls aber sollten diese Wiederholungen sich nicht über zwei hintereinander liegende Stunden ausdehnen.

Die methodischen Ausführungen der Anstaltsberichte gelten fast ausschließlich den Wiederholungen aus der Länderkunde. Mit Recht, erfordern diese doch am meisten Zeit und Anstrengung; sie machen die Hauptlehraufgabe der oberen Klassen aus. Das gilt auch für die Oberrealschule, die ihnen jedenfalls die Hälfte ihrer 40 Stunden zu widmen hat; von der anderen Hälfte dürften 15 der allgemeinen physischen Erdkunde und 5 der Betrachtung der Handelswege zufallen. Es ist hier nicht die Stelle auf methodische Forderungnn einzugehen, die auch für die untere und mittlere Klassenstufe Geltung haben, wie die sehr zu empfehlende Festlegung von wenigen abgerundeten Vergleichsziffern für Längen, Flächen, Höhen und Bevölkerungsmengen, Ziffern, die den vaterländischen Verhältnissen zu entnehmen sind, auf die man sich immer bezieht, wie überhaupt das deutsche Reich als Maßstab zur Vergleichung heranzuziehen ist. Es ist ferner hier nicht zu erörtern, wie nützlich es ist, wenn sich die Schüler einprägen, welche Länder von gewissen Breitegraden geschnitten werden, wenn auch deren Ziffer nicht mit 10 teilbar zu sein braucht u. a. m. Auf der Oberstufe handelt es sich, wie schon bemerkt, vor allem um zweierlei, erstens um die Wiederauffrischung des Wissens, zweitens um dessen Vertiefung, die ohne Ergänzung nicht zu denken ist. Die Berichte sind darin einig, daß jene im wesentlichen der häuslichen Arbeit des Schülers zufallen muß, diese die Aufgabe des Unterrichts bildet.

Durchweg wird gefordert, daß der Schüler vornehmlich nach dem Atlas, aber auch unter Benutzung des bisher gebrauchten Lehrbuchs den Stoff der Mittelstufe wiederhole. Man wird diese nicht geringe, aber unerläßliche Arbeitsleistung vom Schüler der oberen Klassen ruhig fordern können. Aber man hüte sich, diese häuslichen, nur auf Vergegenwärtigung des Pensums der Mittelstufe abzielenden Wiederholungen mit Fragen zu belasten, deren Beantwortung schon eine Vertiefung des Verständnisses bedeutet. Sie fügen jener Aufgabe eine neue hinzu, die doch meist nur zum Teil vom Schüler allein gelöst werden kann. Besonders ist der Gebrauch des Atlas einzuschärfen, wie derselbe ja noch vielmehr auf allen Stufen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken müßte, als es bisher der Fall ist. Man sorge ja dafür, daß der Schüler die keinem unserer Atlanten fehlenden Nebenkarten studiere, so da, wo Dierckes Schulatlas im Gebrauch ist, bei der Wieder-

holung Italiens die Karte der Temperatur und der wichtigsten Produkte dieses Landes, sowie die der Bevölkerungsdichtigkeit, ebenso die Übersichtskarten von Europa über Niederschläge nach Menge und Verteilung u. a. m.

Aber der Atlas antwortet nicht auf alle Fragen, die zu stellen sind; somit ist auch das Lehrbuch heranzuziehen. Der Lehrer wird am besten die Stellen des Buches heraussuchen und vom Schüler in der Stunde anstreichen lassen, auf die Gewicht zu legen ist, und deren Inhalt dem Atlas zur Ergänzung dient. Es ist ferner wohl angebracht, den Wiederholungen einen bestimmten Gang anzuweisen und das von Wiesenthal empfohlene Schema zu Grunde zu legen. Mit Recht aber befürchtet man, daß bei dieser Heranziehung des Lehrbuches der Atlas vernachlässigt werde. Dem wird man am besten durch die Forderung von Kartenextemporalien entgegenwirken. Nicht minder aber sind bestimmte Hinweise auf wichtige geographische Positionen geeignet, den Schüler zum Gebrauche der Karte zu zwingen; man gebe sie ihm, bevor er an die Repetition geht. Ich greife wieder auf Italien zurück. Hier ist hinzuweisen auf die verschiedenen Durchfahrten, die wichtigsten geographischen Tatsachen im inneren Mittelmeer, auf den parallelen Verlauf der Halbinselküsten, wie ferner die nordöstliche Küste, die Fortsetzung der Westküste Griechenlands bildet, vielmehr — allerdings nicht geologisch — der ihr vorgelagerten ionischen Inseln, den emporragenden Höhen einer versunkenen Küstenkette des griechisch-illyrischen Faltensystems, während die illyrische Küste jenseits des sturmumtobten Kap Glossa aus dem nordwestlichen Verlauf nach Norden, ja leicht nach Osten ausbiegt. Nicht minder bedeutsam ist der Alpenbogen mit den konzentrisch einmündenden Paßstraßen und der Appenin von S. Remo bis Ancona mit den wichtigsten Pässen: Altare, Bocchetta und Giovi, Bologna-Pistoja und schließlich beim alten Sentinum.

Solche leicht und mit Nutzen zu vermehrenden Hinweise zwingen den Schüler, den Atlas genau anzusehen. Sie sind bei jedem durchzunehmenden Länderraum mit Sorgfalt und unter Hinblick auf die vertiefenden Besprechungen auszuwählen. Sie belasten den Schüler nicht, im Gegenteil, sie sind geeignet, ihm in das schwere Geschäft der Wiederholung Abwechselung und somit Erleichterung zu bringen.

Die Forderung geht nicht zu weit, daß der Schüler imstande sei, solche engbegrenzten Lagenverhältnisse in einfachster Skizze zur Darstellung zu bringen, und daß er sich auf diese Wiedergabe vorbereite. Sie dürfte auch der Ansicht der Anstalten entsprechen, die mit Recht im Zeichnen Maßhalten und Vorsicht empfehlen. Wer die Darstellung ganzer Länderräume größeren Umfanges als Extemporale vom Schüler verlangt, wird sogar an der Darstellung von Gebilden, die, wie z. B. die iberische Halbinsel, einfach in ihren Umrissen erscheinen, wenig Freude erleben. Man glaubt kaum, wie eindringender und oft wiederholter Anschauung und Nachbildung es bedarf,

ehe man zur Fertigkeit gelangt, die Umrisse eines größeren Länderraumes in roher Darstellung ohne Gradnetz einigermaßen erträglich aus dem Kopfe wiederzugeben. Wohl aber darf die Schule auf die Wiedergabe kleinerer Komplexe rechnen, wie des Laufes von Flüssen, ferner des Schemas der Verkehrsadern, die zur Größe unserer Handelsmittelpunkte beigetragen haben. Solche rohen Skizzen können nach Vorbereitung obiger Art in der Klasse geleistet werden; und ihr Entwurf nimmt nur ganz geringe Zeit in Anspruch. Gewiß sind sie ein Mittel zur Kontrolle der häuslichen Arbeit des Schülers, noch vielmehr aber, um eine sichere Anschauung zu erzielen. Die beste Kontrolle geschieht durch zweckentsprechenden Fragen, zu denen ja die vertiefenden Besprechungen reichlich Gelegenheit geben.

Der Wiederauffrischung des Wissens folgen die Besprechungen, welche die Vertiefung zum Zwecke haben. Zwischen beiden Betätigungen ist eine scharfe Scheidelinie nicht zu ziehen. Oft genug werden sich bei diesen Besprechungen Lücken ergeben, die auszufüllen sind. So greifen beide Tätigkeiten in einander über. Jedenfalls muß so bald wie möglich im Unterricht die Kontrolle des häuslichen Fleißes durch die Besprechungen abgelöst werden, und es wäre vom Übel, mit den letzteren nicht eher zu beginnen, als bis ein Länderraum nach allen in Betracht kommenden Richtungen wiederholt ist. In jeder Stunde sind vertiefende Betrachtungen anzustellen. Der Berichterstatter hat, um bei dem Beispiel Italiens zu bleiben, bei der Wiederholung dieses Landes folgendermaßen verfahren. Nach Hinweis auf die obenerwähnten wichtigen geographischen Positionen lautete die Aufgabe: Wiederholung Italiens nach Größe, Grenzen, Bodengestalt, Flußsystemen, allerwichtigsten Städten und Einwohnerzahl unter Betrachtung der Karte im Atlas und der betreffenden Partieen in Kirchhoffs Erdkunde für Schulen II, welche letzteren angegeben wurden. Von der nächsten Unterrichtsstunde wurden für Abfragen und Kartenextemporale etwa 20 Minuten verwandt. In dem letzteren kamen zur Darstellung die Straße von Otranto, die Durchfahrt zwischen Sizilien und Afrika mit Malta, der Appeninenbogen von S. Remo bis Ancona, der Alpenbogen; je drei Schüler bekamen dieselbe Aufgabe. Darauf folgte in gemeinsamer Besprechung die Betrachtung der Lage des Landes mit seinen mannigfaltigen Beziehungen unter stetem Hinweis auf geschichtliche Tatsachen, die Rolle der Griechenland zugekehrten Südostseite der Halbinsel und des nordwestlichen Zuges ihrer Küsten im Empfangen und Weitergeben der Kultur, die Rivalität mit Österreich auf der Adria, die daraus entspringende Wichtigkeit Albaniens für beide Mächte, andererseits im westlichen Mittelmeere die Gegnerschaft zu Frankreich, das in Bizerta eine sehr bedrohliche Stellung einnimmt, und die damit und mit dem maritimen Charakter des Landes zusammenhängende Annäherung an England, das ihm im Kriegsfall mit seiner Flotte die Küsten decken kann.

Für die folgende Stunde hatten die Schüler unter Zugrundelegung der betreffenden Karten und des Lehrbuches sich mit Klima, Produktion, Handel, Verteilung der Einwohner etc. bekannt gemacht. Diesmal beschränkte sich die Kontrolle auf Abfragen, das etwa 10—12 Minuten in Anspruch nahm. Darauf folgte die Besprechung der Rolle des kontinentalen Teiles des Staates für den Weltverkehr, der natürlichen Wege des Seeverkehrs nach Südosten, Eritrea, dann u. a. der Lagen Mailands und Roms, die in einer rohen Skizze nachher festgehalten wurden. Die Karte der Verteilung der Einwohner gab zur Betrachtung der dabei maßgebenden Verhältnisse Gelegenheit. Alle zur Sprache kommenden Tatsachen wurden mit entsprechenden einheimischen verglichen. Ein zusammenhängender Vortrag von seiten des Lehrers ist nicht angebracht und widerspricht dem Charakter einer Wiederholungsstunde. Ebensowenig fanden „Vorträge" der Schüler statt, vor allem wurde eine vorherige schriftliche Fixierung nicht verlangt, auch nicht im engsten Rahmen, nur das Endresultat der Besprechungen wurde zu etwaigem späterem Gebrauch in Stichworten festgelegt.

Wenn ein größerer Erdraum betrachtet worden ist, so kommt man unwillkürlich zu Vergleichungen und Gruppierungen, wie sie im Vorausgehenden angedeutet worden sind, und diese leiten hinüber zu den Erörterungen über Fragen aus der allgemeinen Erdkunde. Der trotz aller Verschiedenheiten doch im ganzen gleiche Charakter des Klimas der Mittelmeerländer, der sich aus der Zusammenfassung der bei den Einzelländern eingeflochtenen Bemerkungen ergibt, fordert Aufklärung. Der Lehrer wird nun auf die betreffenden Abschnitte im Lehrbuche, die schon auf der Mittelstufe zur Besprechung gelangt sind, verweisen, aber Klarheit kann nur die Betrachtung der Lufthülle als Ganzes bringen. So ergibt sich diese von selbst. Hier sind die entsprechenden Karten der Atlanten von größter Wichtigkeit. Da hat der Lehrer aufzuklären, zur Betrachtung anzuleiten und das Gesetzmäßige im Verein mit den Schülern nachzuweisen. Es ist nur zu bedauern, daß unsere Schulatlanten nicht die Fahrtlinien der Segler enthalten, um darzulegen, welchen Einfluß Luftdruck und Winde auf den Weltverkehr geübt haben und noch üben. Eng in diese meteorologischen Eröterungen sind die ozeanographischen zu verflechten, besonders die wichtigen Belehrungen über die Meeresströmungen. Der vorherrschende Wind macht in erster Linie den Strom, und neben den Windtriften kommen die anderen Strömungen, abgelenkte und kompensierende, erst in zweiter Linie in Betracht, sie sind schließlich durch jene verursacht. Der Einfluß der verschiedenen Triften auf das Klima und damit auf das Menschenleben kann nicht genug betont werden. Eine Vergleichung der klimatischen Verhältnisse der Ost- und Westseiten der Kontinente, vornehmlich am atlantischen Ozean ist ungemein belehrend und vor allem geeignet, die heute umgehende Über-

schätzung Nordamerikas gegenüber Europa durch richtige Anschauung zu ersetzen. Auch die geologischen Erörterungen knüpfen an konkrete Beispiele an und leiten zur Darlegung des Gesetzmäßigen über. Die Wichtigkeit geologischer Erscheinungen für Produktion und Verkehr ist leicht zu veranschaulichen, ich weise hin auf die verschiedenen Verwitterungs- und Alluvialböden, ferner auf die Tatsache, daß die Verkehrswege vielfach durch große Bruchlinien und Falten, sowie häufig durch die Formation selbst vorgezeichnet sind.

Die Leitsätze folgen am Schlusse des Mitberichtes.

Mitbericht.

Die Darlegungen des Haupt-Berichterstatters sind so sachgemäß und erschöpfend, daß für eine Nachlese nur wenig übrig bleibt. In fast allen wesentlichen Punkten bin ich mit ihm einverstanden. Unerhebliche Meinungsverschiedenheiten wurden durch persönlichen Gedankenaustausch ausgeglichen. Die Fassung der dem Mitberichte beigefügten Leitsätze (mit Ausnahme von 4 und 20) ist das Ergebnis gemeinsamer Arbeit des Haupt- und des Mitberichterstatters.

Zu Leitsatz 4. In einem wichtigen Punkte weiche ich von der Ansicht des Hauptberichterstatters ab. Seite 5 hebt er mit Recht hervor, daß in den erdkundlichen „Lehraufgaben“ für OII—I den zusammenfassenden „Wiederholungen“ als etwas Besonderes die Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde zur Seite gestellt würden, so daß jene also nur in Wiederholungen der Länderkunde bestehen könnten. „Wer sich streng an den Wortlaut hält,“ fährt er fort, „könnte folgern, daß neben diesen mindestens 12 Stunden länderkundlicher Wiederholung noch weitere besondere Stunden der allgemeinen physischen Erdkunde zuzuwenden seien. Das ist aber offenbar nicht beabsichtigt, sondern die Lehrpläne weisen durch diesen Passus dem gesamten erdkundlichen Unterrichte der Oberstufe ein Mindestmaß von 12 Stunden zu.“

Hier muß ich ihm widersprechen. Meines Erachtens lassen der Wortlaut und der Zusammenhang überhaupt keine andere Auffassung zu, als daß diese 12 Stunden lediglich den Wiederholungen aus der Länderkunde, jenen anderen Belehrungen aber aus der allgemeinen physischen Erdkunde, der Völkerkunde, über die Verkehrs- und Handelswege sowie endlich aus der mathematischen Erdkunde besondere Stunden gewidmet werden sollen. Nun fällt die mathematische Erdkunde den Lehrplänen gemäß dem mathematisch-physikalischen Unterrichte zu, ebenso zweifellos die vergleichende Übersicht

der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege am G und Rg dem Geschichtsunterrichte.

Wie aber ist es am G und Rg mit den Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde? (Die Belehrungen aus der Völkerkunde, aus der selbst an der OR nur „gelegentlich einiges" durchgenommen werden soll, kommen nicht in Betracht, da sie nur wenige Stunden beanspruchen.) Soll ihre Kosten ebenfalls der Geschichtsunterricht tragen? Soll er, wie der Hauptberichterstatter von seinem Standpunkte aus in Übereinstimmung mit mehreren Einzelberichten fordert, noch mehr als jene 12 Jahresstunden der Erdkunde abtreten? Mit anderen Einzelberichten fürchte ich, daß er dann, selbst bei aller zulässigen Beschränkung des Lehrstoffes, seiner eigenen Aufgabe kaum mehr werde gerecht werden können. Sunt certi denique fines! Ohnehin sind ja die geschichtlichen Lehraufgaben für die Oberstufe, wie hier nicht näher nachgewiesen zu werden braucht, gerade umfangreich genug.

Da möchte ich denn den vom Hauptberichterstatter abgewiesenen Vorschlag eines Einzelberichtes wieder aufnehmen, die zusammenhängenden Wiederholungen aus der physischen Erdkunde dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zu überweisen. Zwar scheinen dem die „methodischen Bemerkungen für die Erdkunde" von vornherein zu widersprechen, wenn sie sagen: „Die Wiederholungen auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien, soweit sie die physische und politische Erdkunde betreffen, werden dem Lehrer der Geschichte zufallen." Aber wie bei den „zusammenfassenden Wiederholungen" im letzten Satze der „Lehraufgaben" für OII—OI, so sind auch hier wohl nur die Wiederholungen aus der Länderkunde gemeint, „innerhalb" welcher ja nach denselben „Bemerkungen" die physische und die politische Erdkunde auf allen Stufen „in möglichst enge Verbindung zu setzen sind." Denn Teile der allgemeinen physischen Erdkunde werden ja durch die Lehrpläne selbst ausdrücklich dem naturwissenschaftlichen Unterrichte überwiesen. Das gilt zunächst von den geologischen Belehrungen, die auf der Prima der Rg und OR im Anschluß an die Mineralogie erteilt werden sollen. Aber auch am G werden sie am besten dem Lehrer der Naturwissenschaften anvertraut, der ihnen in der Mineralogie und Chemie, der Lehre von der Mechanik der flüssigen und luftförmigen Körper und der Wärmelehre schon den Boden bereitet hat. Gerade der geologische Unterricht, mag er sich noch so sehr beschränken, bedarf eines geographisch oder naturwissenschaftlich durchgebildeten Lehrers. Mancher treffliche ältere Geschichtslehrer, der nicht auch Geograph von Fach ist, wird hier, wie auch der Hauptberichterstatter befürchtet, nichts Ersprießliches leisten können. „Wer nicht sicher ist", meint er freilich, „der lasse die Hände weg!" Aber soll es denn so vom Zufalle abhängen, ob die oberen Klassen geo-

logische Belehrungen erhalten, die er doch selbst mit vollstem Rechte „äußerst fruchtbar" nennt, ohne die, wie Supan (Vorwort zur „Allgemeinen Erdkunde") treffend bemerkt, „ein Einblick in das Wesen der geographischen Erscheinungen" — und der soll doch den Schülern der oberen Klassen wenigstens einigermaßen zuteil werden — „überhaupt nicht möglich ist?"*) Das wäre unbillig. Man überweise also jene Belehrungen, die sich übrigens selbstverständlich auf das Wesentlichste zu beschränken haben, demjenigen, der in der Lehramtsprüfung seine Bekanntschaft mit der Geologie hat nachweisen müssen, dem Lehrer der Naturkunde. Dabei bleibt es dem Geschichtslehrer, der die notwendigen Kenntnisse besitzt, selbstverständlich unverwehrt, auch bei den länderkundlichen Wiederholungen gelegentlich geologische Belehrungen einzuflechten, zumal wenn die heimischen Verhältnisse förmlich darauf hindrängen, wie z. B. im Kohlengebiete.

Noch ein anderer Teil der allgemeinen Erdkunde, die Tier- und Pflanzengeographie, ist für Rg und OR bereits durch die Lehrpläne ausdrücklich dem naturkundlichen Unterrichte überwiesen worden. Auch für das G war ihm in den Lehrplänen von 1892 die Tiergeographie zugeteilt. Nun erwähnen zwar die neuen Lehrpläne für das G weder die Tier- noch die Pflanzengeographie ausdrücklich; aber wie man trotzdem bei dem zoologischen und botanischen Unterrichte der Mittelstufe kaum umhin können wird, der geographischen Verbreitung der besprochenen Tiere und Pflanzen zu gedenken, so werden auch die kurzen, zusammenfassenden Belehrungen darüber auf der Oberstufe am besten dem naturkundlichen Unterrichte überwiesen, für den ja ohnehin „Wiederholungen aus dem ganzen Gebiete" der Naturwissenschaften vorgeschrieben sind; jedenfalls wird der Lehrer der Naturwissenschaften weit mehr aus dem vollen schöpfen und an den früheren Lehrstoff anknüpfen können als der Geschichtslehrer.

Aber auch andere Gebiete der allgemeinen physischen Erdkunde, die Hydrographie (Ozeanographie) und Klimatologie, die der Hauptberichterstatter mit Recht neben der Geologie besonders berücksichtigt wissen will, stehen mit der Naturkunde (der Lehre von der Mechanik der flüssigen und luftförmigen Körper, der Wärmelehre usw.) in unmittelbarster Verbindung und können nur durch sie begründet und damit einem tieferen Verständnisse, das man doch auf der Oberstufe bei aller Beschränkung des Stoffes erstreben muß, entgegengeführt werden, so daß die zusammenfassenden Be-

*) Deshalb hat auch die Deutsche Geologische Gesellschaft auf ihrer 47. Hauptversammlung in Cassel (im August v. J.) einstimmig beschlossen, die Kultusminister sämtlicher deutschen Staaten zu bitten, auf allen höheren und mittleren Lehranstalten nach dem Vorbilde Württembergs, Englands, Frankreichs und Nordamerikas den Unterricht in den Elementen der Geologie einzuführen. (Vgl. Zeitschr. d. Geol. Gesellsch. 54, 3. S. 137).

lehrungen auch darüber am besten dem Lehrer der Naturwissenschaften anzuvertrauen sind. Auch hier wird mancher tüchtige Geschichtslehrer, der nicht auch zugleich geographisch durchgebildet ist, seiner Aufgabe kaum gerecht werden können. Der Hauptberichterstatter will es wiederum dem Zufalle überlassen, was aus diesen Gebieten gelehrt werde. „Wer Bedenken hat", sagt er, „die Menge des angedeuteten Stoffes zu bewältigen, der schneide nur getrost heraus, soviel er meistern zu können glaubt!" Das dürfte bedauerlicherweise oft recht wenig sein! Nein, die Lehrpläne verlangen, und zwar mit vollstem Rechte, „das Wesentlichste aus diesem Unterrichtsgebiete in zusammenfassender Behandlung", und das wird in allen Fällen der Lehrer der Naturwissenschaften bieten können. Es braucht auch dann nicht erst künstlich ein Parallelismus zwischen dem Unterrichte in der Erdkunde und dem in den Naturwissenschaften herbeigeführt zu werden, der allerdings „viel schwerer herzustellen" wäre, wie der Hauptberichterstatter befürchtet, „als der zwischen Erdkunde und Geschichte".

Wenn der Hauptberichterstatter die Überweisung der allgemeinen physischen Erdkunde an den naturwissenschaftlichen Unterricht als eine „unnatürliche Trennung" bezeichnet, „da der erdkundliche Unterricht auf keiner Stufe solcher Erörterungen entraten könne", so ist darauf zu erwidern, daß eine solche Trennung nun doch einmal zum Teil durch die Lehrpläne selbst herbeigeführt ist, indem, wie oben ausgeführt wurde, abgesehen von der mathematischen Erdkunde auch die Belehrungen aus der Geologie, der Tier- und Pflanzengeographie für Rg und OR ausdrücklich der Naturkunde überwiesen sind. Das hindert wiederum nicht, auch bei dem länderkundlichen Unterrichte aller Stufen solche Belehrungen einzuflechten; nur die „zusammenfassende Behandlung" möge dem Lehrer der Naturkunde überlassen bleiben.

Endlich wüßte ich nicht, warum dieser das „Ineinandergreifen und Aufeinanderwirken der verschiedensten Kräfte nicht ebensogut vorführen" könnte, wie der Geograph von Fach, geschweige denn der Geschichtslehrer.

Ein doppelter Vorteil also wird durch meinen Vorschlag erreicht: der eigentliche Geschichtsunterricht verliert nicht zu viel Stunden, und die Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde werden immer von sachverständiger Seite erteilt, und zwar in unmittelbarem Anschlusse an das Fach, dem sie in erster Linie ihre Begründung verdanken.

Wieviel Stunden sollen ihnen nun gewidmet werden? 6—8 Jahresstunden am G und 12 am Rg dürften genügen, ohne daß damit der Naturkunde, der auf der Oberstufe des G 2, des Rg 5 Wochenstunden zugeteilt sind, zuviel Zeit entzogen würde.

Das Unvollkommene meines Vorschlages verkenne ich keineswegs. Aber ich betrachte ihn auch nur als Notbehelf für die Übergangszeit, in der wir

uns hinsichtlich des erdkundlichen Unterrichtes offenbar befinden. Denn auch ich erblicke in den Zugeständnissen der neuen Lehrpläne nur ein „Handgeld künftiger Selbständigkeit des Faches".

Meinen Ausführungen entspricht Leitsatz 4b; bei seiner Annahme würden 4a und 20 fortfallen.

Leitsätze.

I. Lehrziel, Lehraufgabe und allgemeine Verteilung des Lehrstoffes.

1. Das allgemeine Lehrziel des erdkundlichen Unterrichtes auf der Oberstufe ist die vergleichende Zusammenfassung des früher Gelernten, sein Zweck die Anbahnung eines tieferen Verständnisses erdkundlicher Verhältnisse, besonders in ihrem ursächlichen Zusammenhange.
2. Nur der gegenwärtige Zustand der Erdoberfläche und ihrer menschlichen Bewohner ist der eigentliche Gegenstand des Unterrichtes; frühere Zustände sind nur soweit heranzuziehen, wie es zur Erklärung des gegenwärtigen unbedingt notwendig ist.
3. Die vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart ist auf G und Rg Aufgabe des Geschichtsunterrichtes.

4a. Das dem Fache auf der Oberstufe der G und Rg zugewiesene Mindestmaß von Stunden muß überschritten werden, wenn die erdkundlichen Wiederholungen von dauerndem Nutzen sein sollen.

4b. Das den „Wiederholungen" auf der Oberstufe zugeteilte Mindestmaß von 12 Jahresstunden bezieht sich nicht auf „das Wesentlichste" aus der allgemeinen physischen Erdkunde „in zusammenfassender Behandlung;" diese ist am G und Rg Aufgabe des Lehrers der Naturkunde.

II. Lehrstoff.

5. Bei den länderkundlichen Wiederholungen ist das Vaterland am eingehendsten zu berücksichtigen; die Behandlung der anderen Länder stuft sich ab nach ihrer Bedeutung für das Vaterland und die Geschichte; bei den meisten genügt die allgemeine Kenntnis ihrer Lage, Bodengestaltung, Flußsysteme, Bewohner, Hauptsiedelungen und wichtigsten Erzeugnisse.
6. Trotz der Gleichartigkeit des Zieles sind Umfang und Auswahl des Unterrichtsstoffes an den drei Anstalten verschieden, entsprechend der verfügbaren Zeit und der Vorbildung der Schüler der Oberstufe.
7. An allen Anstalten aber ist er, ganz besonders hinsichtlich der Namen und Zahlen, nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Zeit zu sichten und zu beschränken; die Hauptsache ist klare Anschauung und Anregung zur Weiterbildung.
8. Der erdkundliche Unterricht hat in erster Linie die Erde als Wohnplatz des Menschengeschlechtes ins Auge zu fassen und erst in zweiter als Gegenstand der Naturforschung; deshalb sind auch aus der allgemeinen physischen Erdkunde besonders die Gebiete zu berücksichtigen, die in näherer Beziehung zu

dem Menschenleben stehen. Die Realanstalten, besonders die OR, können den zweiten Gesichtspunkt stärker betonen und somit die Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde eingehender gestalten.

9. Die Belehrungen aus der Völkerkunde haben sich auf die Einteilung der Menschen nach den Rassemerkmalen, der Religion, etwaigen Wanderungen und vor allem der Sprache zu beschränken.

III. Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen.

10. Für jede Klasse ist ein genauer Lehrplan aufzustellen.
11. Dieser hat bei den länderkundlichen Wiederholungen den Geschichtsunterricht, bei den Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde den naturwissenschaftlichen Unterricht nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

IV. Lehrverfahren.

12. Der erdkundliche Unterricht der Oberstufe ist lediglich nach erdkundlichen Gesichtspunkten zu gestalten, wie sie sich aus dem Wesen des Faches, seinem Ziele und dem Unterrichte auf den Vorstufen ergeben.
13. Um einer Übermüdung der Schüler vorzubeugen, sind die Wiederholungsstunden in gleichmäßigen Zwischenräumen über das ganze Jahr zu verteilen, nicht aber in größere Gruppen zusammenzulegen; höchstens zwei Wiederholungsstunden dürfen gelegentlich aufeinander folgen.
14. Die Wiederauffrischung des Lehrstoffes ist Sache des häuslichen Fleißes und geschieht nach besonderen, vom Lehrer aufzustellenden Gesichtspunkten.
15. Hierbei ist in erster Linie der Atlas zu gebrauchen, das Lehrbuch dagegen nur zur Ergänzung heranzuziehen; auch kann für die Vorbereitung die Anfertigung einfacher Karten gefordert werden.
16. Die Prüfung des häuslichen Fleißes geschieht am besten durch geeignete Fragen und einfachste, aus dem Stegreif anzufertigende Karten.
17. Zusammenhängende Darlegungen des Lehrers sind im allgemeinen ausgeschlossen. Die Vertiefung des Wissens ist durch gemeinsame, in jeder Stunde anzustellende Besprechungen zu erstreben, deren Leitung und etwa notwendige Ergänzung dem Lehrer obliegt.
18. Schriftlich ausgearbeitete Vorträge der Schüler sind nicht zu fordern, wohl aber gelegentlich frei gesprochene Berichte, besonders auch über Abschnitte aus größeren erdkundlichen Werken, zu deren Lektüre anzuregen ist.
19. Bei den länderkundlichen Wiederholungen sind die entsprechenden deutschen Verhältnisse als Maßstab zum Vergleiche heranzuziehen.
20. Der Unterricht in der allgemeinen physischen Erdkunde ist von dem länderkundlichen nicht zu trennen.
21. Geologische Unterweisungen lassen sich besonders fruchtbar gestalten durch den Hinweis auf heimische Verhältnisse, deren klare Anschauung dem Schüler zu vermitteln ist.
22. Mit großem Nutzen können Spaziergänge und Wanderungen mit den Schülern für erdkundliche Belehrungen verwertet werden.

II.

Die Privatlektüre der Schüler; ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht.

Berichterstatter: Gymnasial-Direktor Prof. Dr. Niggemeyer in Brilon.
Mitberichterstatter: Gymnasial-Direktor Prof. Dr. Windel in Herford.

Bericht.

Über das vorstehende Thema liegen mir Berichte von 10 Anstalten vor, von den Gymnasien Bielefeld, Detmold, Hamm, Höxter, Paderborn (Bericht und Mitbericht), Recklinghausen, Soest, Wattenscheid (Gymnasium i. E.), von den Realgymnasien Lippstadt (Reform) und Münster. In diesen Berichten ist die Frage der Privatlektüre durchweg mit großem Interesse und zum Teil sehr eingehend behandelt. Die Auffassungen und Ansichten gehen aber oft weit auseinander und bekunden, daß eine Behandlung auf der Direktorenkonferenz sehr zeitgemäß und eine Klärung dringend wünschenswert erscheint.

Auf allgemeiner Grundlage ist diese Klärung freilich nicht zu erreichen, das lehrt die Vergangenheit. In amtlichen Erlassen, in den Lehrplänen, auf Direktorenkonferenzen, in den pädagogischen Werken und Zeitschriften ist die Privatlektüre immer wieder zum Gegenstande eingehendster Prüfung und Erörterung gemacht, ohne daß es gelungen wäre, zu einer Einigung auch nur über ihren Begriff und ihren Wert zu gelangen. Während auf der einen Seite nur die Lektüre als Privatlektüre anerkannt wurde, welche der Schüler nur aus sich, ganz freiwillig, ohne Zwang und Nötigung betrieb, wurde auf der andern Seite die Privatlektüre als pflichtmäßige Leistung gefordert. Während die einen in ihr die „Krone und schönste Blüte der Gesamttätigkeit eines Schülers“ erblickten, wurde ihr Wert von andern sehr gering angeschlagen oder geradezu in Frage gestellt. Dasselbe gilt von ihrem Gegenstande, ihrer Einrichtung, ihrer Verwertung. Ähnliches tritt auch in einzelnen der vorliegenden Berichte zu Tage. Ich halte es daher für zweckmäßig, allgemeine Erörterungen, für welche neue Gesichtspunkte kaum mehr zu gewinnen sind, auf das unumgänglich Nötige einzuschränken und

bei den folgenden Erörterungen mich ganz auf den Boden der neuen Lehrpläne von 1901 zu stellen. Nur auf diese Weise wird es möglich sein, zu greifbaren, praktisch verwendbaren Ergebnissen zu gelangen.

In den Lehrplänen wird an zwei Stellen die Privatlektüre erwähnt, in den methodischen Bemerkungen für das Deutsche und in den Lehraufgaben für das Lateinische in der Prima des Gymnasiums. In dem ersten Falle ist die Lesung für alle Schüler der Klasse pflichtmäßig, in dem andern freiwillig. Schon daraus ergibt sich, daß nach dem amtlichen Sprachgebrauche das „Freiwillige" nicht als unumgängliches Merkmal der Privatlektüre anzusehen ist. Nach der geschichtlichen Entwicklung kann sich die Privatlektüre in zweifacher Weise betätigen: als eine verbindliche und eine freiwillige. Die erste betätigt sich in der Weise, daß entweder a) dem Schüler die häusliche Lesung eines bestimmten Werkes oder eines Abschnittes zur Pflicht gemacht wird; oder b) von ihm gefordert wird, aus einer Anzahl vom Lehrer angegebener Werke eines nach eigener Wahl zu lesen; bei der freiwilligen findet weder eine Nötigung zum Lesen überhaupt noch eine Bestimmung des Lesestoffes statt.

Was soll durch die Privatlektüre für den Schüler erzielt werden? Je nach der engeren oder weiteren Auffassung des Begriffes und nach der Ausdehnung wird auch ihr Zweck verschieden angegeben. In den meisten Berichten wird hervorgehoben, daß sie die Schüler zu einer gewissen Selbsttätigkeit und Selbständigkeit erziehen und so einen Übergang für freie akademische Studien bilden müsse (ausführlicher Paderborn, Bielefeld). Der pädagogische Hauptwert liegt in der Erziehung zur Selbstbestimmung (Bielefeld). Soest weist darauf hin, daß ihre hohe sittliche Bedeutung namentlich auf der Erweckung des wissenschaftlichen Interesses und selbständigen Fleißes beruht. Ferner wird in mehreren Berichten als Zweck der Privatlektüre bezeichnet „Ergänzung, Vertiefung und Erweiterung des Unterrichts" (Höxter, Recklinghausen, Wattenscheid etc.) „Sie unterstützt die belehrende und erziehliche Tätigkeit der Schule, gewährt eine Geist und Gemüt bildende Unterhaltung, ist geeignet, den Gedankenkreis, das Urteil, das Wissen des Schülers zu erweitern, sprachliche und stilistische Gewandtheit zu fördern. Sie bewahrt vor der schädlichen Benutzung der Leihbibliotheken und vor dem Verschlingen der Schundliteratur (Münster). — Dagegen gehört nach der Auffassung des Berichtes von Hamm die „Privatlektüre mit direkt belehrenden und moralischen Zwecken für den Schüler in den Rahmen der geistigen Leistungen, welche der Unterricht mit sich bringt, ist daher im Grunde genommen keine private, d. h. zur Beschäftigung in Mußestunden dienende Lektüre." Die Privatlektüre dient vielmehr „vorzugsweise dem ästhetischen Genusse." Höxter bezeichnet neben der Erweiterung und Vertiefung des Unterrichtes als Zweck, dem Lesebedürfnisse des Schülers,

geweckt durch das Phantasieleben und den auf mannigfache Weise erregten Drang nach Erkenntnis, entgegenzukommen, „damit die Lektüre eine gesunde bleibt."

Faßt man alle diese Zweckbestimmungen zusammen, so ergibt sich, daß die Privatlektüre, aufgefaßt im weiteren Sinne der Lehrpläne von 1901, geeignet ist, die Schule in all ihren belehrenden sowohl als erziehlichen Aufgaben wirksam zu unterstützen.

Hat der Durchschnittsschüler, welcher redlich seine Pflicht erfüllen will, bei den hohen Anforderungen, welche die pflichtmäßigen Aufgaben der Schule an ihn stellen, noch Zeit zur Privatlektüre? Sündigt man nicht gegen seine Gesundheit, schädigt man nicht seine körperliche und geistige Entwicklung, wenn man ihn zur Privatlektüre zwingt oder anregt?

Gibt man dadurch nicht aufs neue dem beliebten Vorwurfe der Überbürdung Raum? Auch diese Frage wird mit Recht in einigen Berichten gestellt und beantwortet. So sagt der Berichterstatter von Recklinghausen: „Der normal begabte, d. h. der Durchschnittsschüler in den mittleren und oberen Klassen, der hier doch vor allem in Betracht kommt, muß sich schon recht tüchtig anstrengen und Tag für Tag außer in den Schulstunden zu Hause mehrere Stunden arbeiten, wenn er den an ihn gestellten Anforderungen genügen will. In unserer ereignisreichen Zeit, bei den ungemein erweiterten Zielen und Interessen unseres staatlichen Lebens, das durch den mit Recht bis in die neuesten Zeiten reichenden Geschichtsunterricht auch dem Schüler nahe gelegt wird, bei der gewaltigen Entwicklung unseres Zeitungs- und Nachrichtenwesens, ist es dem Schüler, wenigstens dem schon etwas reifer gewordenen, nicht zu verargen, wenn er täglich einen Blick in die Zeitung tun will, wie das heutzutage jeder einfache Arbeiter tut. Mancher von ihnen will sich vielleicht auch nicht den Genuß entgehen lassen, in den allwöchentlich in seinem Hause abgelieferten Lesemappen, ebensogut wie seine Geschwister, die Bilder zu besehen, über einen Witz in den „Fliegenden Blättern" zu lachen, oder eine spannende Geschichte zu verfolgen. Ebensowenig kann man ihm den Besuch der Konzerte und Theater, so weit dieser für ihn bildend ist, versagen. Dazu empfiehlt ihm die fast allzu mütterlich besorgte Schule noch die Pflege der Jugendspiele und leitet ihn an, edlere Jugendbeschäftigungen zu betreiben, sei dies etwa ein Lesekränzchen oder ein stenographischer, Turn- oder Gesangverein oder eine Schülerkapelle. Schließlich soll der Schüler auch noch Erholung in Gottes freier Natur suchen und womöglich alltäglich einen ordentlichen Spaziergang machen. Faßt man das alles zusammen, so muß man bekennen, daß der Schüler in der Tat ein viel beschäftigter, um nicht zu sagen, viel geplagter Mensch ist." Aus all dem zieht er die Folgerung, daß die geforderte Privatlektüre auf ein weises Maß zu beschränken sei. Auch

Lippstadt behandelt die Frage eingehend. Die tägliche achtstündige Arbeitszeit, über welche man nicht hinausgehen dürfe, werde durch die Unterrichtsstunden und die pflichtmäßige häusliche Arbeit bei dem Durchschnittsschüler ziemlich ausgefüllt. Es müsse daher für die verbindliche Privatlektüre innerhalb dieser Zeit durch Erleichterungen auf anderen Gebieten Raum geschaffen werden. Dieses könne geschehen durch Verkürzung der häuslichen Aufgaben, durch Gewährung irgend welcher Freizeiten für die großen Terminarbeiten, welche jetzt vielfach die Sonntage in Anspruch nähmen, durch lange Fristen und zeitige Stellung der Aufgaben für die Privatlektüre.

So berechtigt diese Bedenken sind, so läßt sich doch andererseits die Tatsache nicht bestreiten, daß die Schüler und nicht nur solche, welche es mit ihren Schulaufgaben leicht nehmen, manche Mußestunden haben, welche sie zum Lesen verwenden können. Namentlich gilt das von der großen Zahl derjenigen, welche nicht in der Familie wohnen und keinen Familienanschluß haben. Ich weise nur hin auf Regentage und auf die Abendstunden der dunklen Jahreszeit. Wenn die Schüler nicht angeregt und angeleitet werden, solche freien Stunden durch private Tätigkeit und besonders durch Privatlektüre auszufüllen, liegt die Gefahr nahe, daß sie die Zeit ganz unnütz verbringen oder gar mißbrauchen. Zudem ist ja durch die neuen Lehrpläne die verbindliche Privatlektüre so eingeschränkt, daß, wie Münster mit Recht hervorhebt, die auf Mangel an Zeit gegründeten Einwendungen gegen die Privatlektüre nur auf ihren Mißbrauch bezogen werden können.

Für die weitere Behandlung wird es sich empfehlen, zwischen fremdsprachlicher und deutscher Privatlektüre zu unterscheiden. Bei der ersteren ist ein Unterschied zu machen zwischen humanistischen und Realanstalten, während bei der letzteren beide Arten von Anstalten im ganzen dieselben Stoffe zu behandeln und dieselben Ziele zu erreichen haben.

Fremdsprachliche Lektüre.

a) An Gymnasien.

Die fremdsprachliche Privatlektüre wird in den neuen Lehrplänen nur bei den Lehraufgaben für das Lateinische an Gymnasien erwähnt, und zwar bei der Lehraufgabe der Prima. „Zur Privatlektüre, namentlich auch aus den in den früheren Klassen gelesenen Schriftstellern, ist anzuregen und anzuleiten; sie ist aber nicht als verbindlich zu fordern.“ Indes darf man annehmen, daß durch diese Worte nur eine Direktive für die fremdsprachliche Privatlektüre überhaupt gegeben, nicht die Privatlektüre in den andern fremden Sprachen ausgeschlossen werden soll.

Die fremdsprachliche Privatlektüre ist nicht verbindlich, sondern nur freiwillig. Darin stimmen alle Berichte, welche diese Frage behandeln,

überein. Nur Soest fordert pflichtmäßige Privatlektüre im Lateinischen und Griechischen, und zwar der Berichterstatter von UII ab, die Lehrerkonferenz von OII ab. Der Berichterstatter weist hin auf die Worte des Kaiserlichen Erlasses vom 26. November 1900, daß durch die Gleichstellung der drei Arten höherer Lehranstalten jeder einzelnen die Möglichkeit geboten werde, ihre Eigenart kräftiger zu pflegen.

Dem entspreche freilich nicht die Gestaltung der Lehrpläne des Gymnasiums; man hätte konsequent zu der alten Einheit des Lehrplanes, der den alten Sprachen die unbestrittene Herrschaft sicherte, zurückkehren müssen. Man habe sich aber begnügt, die Zahl der Lateinstunden zu vermehren, ohne sie auch nur auf die Stundenzahl von 1882 zurückzuführen, und die grammatische Seite des Unterrichtes wieder stärker zu betonen. Der sog. Utraquismus sei in den Plänen leider bestehen geblieben. Doch liege immerhin im Vergleiche zu den Lehrplänen von 1892 ein wesentlicher Fortschritt vor, und es sei jetzt Aufgabe des Gymnasiums, innerhalb der durch die Lehrpläne von 1901 gezogenen Grenzen durch möglichst treffliche Gestaltung des altsprachlichen Unterrichtes seinen alten Ruf zu behaupten, daß es die besten Bildungsmittel zur Vorbereitung auf das akademische Studium besitze, indem es die Schüler studieren lehre, sie Lust und Fähigkeit zu eigener Forschungsarbeit gewinnen lasse. Daher habe es die Verpflichtung, die Schüler zur Privatlektüre der altklassischen Schriftwerke zu erziehen. Was die Zeit zu dieser Privatlektüre betreffe, so dürfe man einmal nicht außer acht lassen, daß im Vergleich zu früher die Zahl der schriftlichen Hausarbeiten auf ein sehr bescheidenes Maß zurückgeführt sei; ferner werde viel Zeit gewonnen, wenn mit den Worten des Kaiserlichen Erlasses Ernst gemacht würde, „daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft würden". Als Ziel der Lektüre wird bezeichnet, daß der Lektüre mit Hülfe der auf UII beginnenden verbindlichen Privatlektüre mindestens wieder der Umfang gegeben werde, den sie hatte, als die klassischen Sprachen noch die ihnen im Gymnasialunterrichte gebührende Stellung einnahmen. — Diese Gedanken, welche in dem Berichte mit großer Wärme ausgeführt sind, haben für jeden Freund des klassischen Altertums etwas Bestechendes; aber das gesteckte Ziel ist innerhalb des Rahmens der jetzigen Lehrpläne nicht zu erreichen. Die Zahl der Unterrichtsstunden im Lateinischen und Griechischen ist zu gering, als daß auch bei Einschränkung der häuslichen Arbeit für die übrigen Lehrfächer der Durchschnittsschüler dahin gefördert werden könnte, schon von UII oder OII ab mit Freude und Erfolg lateinische oder griechische Privatlektüre zu betreiben. Und doch muß für verbindliche Lektüre der Standpunkt des Durchschnittsschülers maßgebend sein. Eine Erweiterung

des Umfangs der klassischen Lektüre läßt sich bei Lage der Dinge nur durch kursorisches Lesen erreichen (Detmold).

Die Privatlektüre in den alten Sprachen, darin stimmen, wie oben gesagt, alle übrigen Berichte überein, kann und darf nur als freiwillige und nur in I geübt werden. Die Tätigkeit des Lehrers muß sich auf Anregung, Anleitung und Überwachung beschränken.

Wenn der Unterricht in den klassischen Sprachen von unten auf im Geiste und nach Anleitung der Lehrpläne erteilt, wenn der Schüler zur häuslichen Vorbereitung gut angeleitet wird, und durch fleißige Übung des Konstruierens und unvorbereiteten Übersetzens eine gewisse Gewandtheit und Sicherheit in der Auffassung und Wiedergabe des Gelesenen erlangt hat, werden sich auf jeder normalen Prima einige begabte und strebsame Schüler finden, welche einer geeigneten Anregung des Lehrers zur Privattätigkeit auf diesem Gebiete sich nicht entziehen. Wie diese Anregung geschehen soll, darf man dem Takte des einzelnen anheimgeben. Jedenfalls muß aber Anregung und Anleitung so geschehen, daß jedem heuchlerischen Scheine und jedem Strebertume ein Riegel vorgeschoben wird.

Was soll zur Lesung empfohlen werden? Nach Anweisung der Lehrpläne namentlich die in früheren Klassen gelesenen Schriftsteller. Es liegt in der Natur der Sache, daß in den meisten Fällen mit diesen begonnen wird. In diesen ist der Schüler durch frühere Lektüre schon heimisch geworden, er findet sich leichter in ihnen zurecht, stößt auf weniger Schwierigkeiten und gewinnt so das nötige Selbstvertrauen, auch in schwierigeren Aufgaben sich zu versuchen. An erster Stelle kommen also in Betracht Nepos, Cäsar, Livius, Sallust, Cicero, Ovid, Vergil, im Griechischen Xenophon, Herodot, Plutarch, Homer, an zweiter Stelle leichtere Schriften der auf I selbst gelesenen Klassiker oder Abschnitte derselben. Indes würde es keine Bedenken haben, in einzelnen Fällen je nach der Individualität und Neigung eines Schülers auch über den Kreis der für die Klassenlektüre vorgeschriebenen Schriftsteller hinauszugehen, wenn nur das Ziel im Auge behalten wird, welches dieser Lektüre gesetzt ist: Erziehung zu selbständiger Arbeit und Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums. So empfiehlt Paderborn die Lustspiele des Terenz, eine Auswahl aus den Briefen des jüngeren Plinius, Senecae epistulae morales ad Lucilium, auch Neulateiner, wie scripta selecta Mureti, im Griechischen besonders Euripides, der als Realist dem modernen Empfinden näher stehe, als der ideale Äschylus oder Sophocles. Da ferner beim griechischen Unterrichte das geschichtliche, kulturgeschichtliche und wirtschaftliche Interesse besonders ausschlaggebend sein solle, so empfehle sich namentlich das Lesebuch von Wilamowitz-Möllendorff event. in einem Lesekränzchen. Da diese Privatlektüre ganz auf dem freien Willen der Schüler beruht und ebenso eine freiwillige Mehr-

leistung des Lehrers in sich schließt, würde es verkehrt sein, bezüglich der Auswahl des zu Lesenden zu enge Schranken zu setzen.

Einrichtung der Privatlektüre. Wenn sich eine Anzahl von Schülern zur Privatlektüre bereit erklärt hat, tritt der Lehrer mit ihnen in eine nähere Besprechung über den zu wählenden Lesestoff, macht den einzelnen nach ihrer Befähigung und ihrer Neigung Vorschläge und läßt sie eine bestimmte Wahl treffen. Dann muß er ihnen über das Ziel und den einzuschlagenden Weg die nötige Anweisung geben. Das zu erstrebende Ziel ist wesentlich dasselbe, wie bei der Klassenlektüre, also „eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung, das inhaltliche Verständnis und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums". Jedoch darf auch ein Lesen unter bestimmten Gesichtspunkten nicht ausgeschlossen sein. So führt Wattenscheid unter anderem für Cäsar an: „Heerwesen Cäsars, Verhältnisse, Sitten, Gebräuche, Charakter einzelner Völkerschaften, Kritische Augenblicke für die Römer während des Kampfes . . . ., Worin lag die Überlegenheit Cäsars? . . . Taktik Cäsars (nach einzelnen Fällen) . . . Freiheitskampf unter Vercingetorix (enthält manches Typische, das auch in anderen Freiheitskämpfen wiederkehrt und Verlauf und Ausgang bestimmt)." Solche Einzelaufgaben lassen sich für jeden Schriftsteller leicht auffinden.

Das Lesen muß eine ernste Arbeit sein, bei welcher der Schüler in ähnlicher Weise zu verfahren hat, wie bei der Vorbereitung auf die Klassenlektüre. Der Gebrauch von gedruckten Schülerpräparationen und Kommentaren ist ihm zu gestatten; dagegen sind die gewöhnlichen gedruckten Übersetzungen auszuschließen, weil „sie mißbraucht werden und daher leicht Wert und Ernst der Arbeit herabsetzen und zerstören". (Wattenscheid.)

Der Schüler muß lesen mit der Feder in der Hand, um sprachliche Ausdrücke und stilistische Wendungen sogleich niederzuschreiben und Sätze, welche durch Gedanken und Form besonders ansprechen, anzumerken. Auch muß er den Inhalt der gelesenen Abschnitte schriftlich zusammenfassen, um so am Schlusse leicht einen Überblick über das Ganze und seine Gliederung zu gewinnen. Wenn ihm sprachliche oder sachliche Schwierigkeiten aufstoßen, über welche er nicht hinwegkommen kann, wird ihm der Lehrer gern Gelegenheit bieten, sich bei ihm Rat und Belehrung zu holen.

Eine eigentliche Beaufsichtigung dieser Lektüre, die eine ganz freiwillige Leistung des Schülers sein soll, und deren erziehlicher Wert eben in dieser Freiwilligkeit liegt, schließt sich von selbst aus. Aber wenn der Schüler weiß, daß er auf freundliches Entgegenkommen des Lehrers rechnen darf, wird er gern aus eigenem Antriebe über seine Arbeiten Rechenschaft ablegen; die Anerkennung des Lehrers wird ihm Lohn und ein neuer Ansporn zur Arbeit sein.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß diese Lektüre sich außerhalb des Rahmens des pflichtmäßigen Unterrichts vollzieht und daher auch eine Mehrleistung seitens des Lehrers beansprucht. In dieser Beziehung möchte ich die Worte des Berichtes von Paderborn mir zu eigen machen, „daß es für den berufsfreudigen Lehrer kein schöneres Ziel gibt, als einen begabten Schüler der Oberstufe hinauszuführen aus dem Kreise der Schulaufgaben und ihn schon frühzeitig zu selbständigem Schaffen anzuleiten".

Verwertung. Da diese Lektüre eine freiwillige ist, an welcher nicht die Gesamtheit der Schüler teilnimmt, so ist eine Verwertung derselben im Unterrichte durch Abfragen von Wörtern, Erzählung des Inhaltes, Verwendung zu Klassenarbeiten u. dergl. nicht angängig. Da aber bei verständiger Auswahl die privatim gelesenen Schriftwerke meist nicht ganz außer Zusammenhang mit den Lehraufgaben der betreffenden Klasse stehen werden, so wird der Lehrer im Gange des Unterrichts nicht selten dem Schüler Gelegenheit bieten können, über das selbsttätig Erarbeitete sich auszusprechen. Auch dürfte es nicht abzulehnen sein, zumal wenn der altsprachliche und deutsche Unterricht in einer Hand liegen, daß der Schüler die Ergebnisse seiner Arbeit zu einem Vortrage oder Aufsatze verwerte. Selbstverständlich muß das gewählte Thema vom Lehrer vorher geprüft und gebilligt sein.

Bei Beurteilung des Schülers in den Censuren darf die Privattätigkeit des Schülers für die Prädikate im Fleiße und in dem betreffenden Fache mit in Anschlag gebracht, ein Unterlassen nicht zum Schlimmen angerechnet werden.

Zur freiwilligen Lesung von französischen Schriftwerken wird der Gymnasiast nur ausnahmsweise, z. B. wenn eine Anregung von der Familie ausgeht, besondere Neigung haben. In solchen Fällen muß der Fachlehrer auf die Wahl der Lektüre Einfluß zu gewinnen und oberflächliches Lesen nach Kräften zu verhüten suchen.

b) An Realanstalten.

Die fremdsprachliche Lektüre an Realanstalten wird nur in dem Berichte von Lippstadt eingehender behandelt. Der Berichterstatter hebt zunächst die Bedenken hervor, welche aus der Fülle der pflichtmäßigen Anforderungen der Schule gegen eine Mehrbelastung durch verbindliche Privatlektüre sich ergeben. Auf selbstgewählte freie Privatlektüre sei im allgemeinen nicht zu rechnen. Zeit für die verbindliche Privatlektüre lasse sich gewinnen durch Verzichtleistung auf häusliche Präparation für die Schullektüre zu Gunsten möglichst umfassenden Extemporierens. Wünschenswert, ja notwendig erscheine die ergänzende Privatlektüre im Französischen für die Reformanstalten, an welchen von UII ab nur drei Wochenstunden für diese Sprache angesetzt seien. Für das Französische müsse sie in OII be-

ginnen, für das Englische auf Reformanstalten erst in I. Vielleicht sei es angemessen, nur das Französische für die Privatlektüre in Betracht zu ziehen und zwar mit Rücksicht auf die wenigen Unterrichtsstunden und die Bevorzugung und größere Belastung bei der Reifeprüfung; andernfalls müsse in angemessenen Zeitabständen (4 Wochen) die Privatlektüre in den beiden Sprachen wechseln. Die klassische Tragödie des 17. Jahrhunderts, ebenso Molière seien der Klassenlektüre vorzubehalten.

Zu wählen seien Schriftsteller der neueren Zeit, welche „in den Wort- und Phrasenschatz der lebendigen, gegenwärtigen Sprache und in anziehender und Interesse erweckender Darstellung in die Anschauungsweise, in die nationale Gedankenwelt des fremden Volkes" einführten, also leichte historische Prosa, leichte, anregende kulturgeschichtliche und ethisch gehaltvolle Novellen, leichte Lustspiele in Prosa. Die Aufstellung eines Kanons für je drei Jahre bei jeder in OII eintretenden neuen Generation sei, wie für die Klassenlektüre, so auch für die Privatlektüre höchst wünschenswert.

Um den Zweck einer Vermehrung und Erweiterung des Wissensstoffes, sowie der sprachlichen Förderung zu erreichen, dürfe man dem Schüler die Lesung nicht allzu leicht machen; erst was dieser sich selbst erarbeite, präge sich dem Gedächtnisse ein und werde sein Eigentum.

Verwerten lasse sich die Privatlektüre als Stoff zu Sprechübungen, Inhaltsangaben längerer Abschnitte und Vorträgen; letztere verlangten freilich wieder sorgfältige Vorbereitung, also gesteigerte häusliche Arbeit.

Der Bericht von Münster, in welchem nur die freiwillige Privatlektüre behandelt wird, verlangt, daß die Schülerbibliothek der oberen Realklassen ausgewählte Dramen Molières und Shakespeares, Geschichtsbilder und Kulturbilder Frankreichs und Englands und französische und englische Erzählungen enthalte. Die englische Literatur sei zu bevorzugen, einmal wegen des verwandten germanischen Geistes, sodann auch wegen der äußerst zahlreichen sittlich reinen und zugleich bildenden und anregenden Werke, die sie darbiete.

Da die neuen Lehrpläne die verbindliche Privatlektüre in den fremden Sprachen ausschließen, sind, wie mir scheint, für die Realanstalten, abgesehen von der Auswahl der zu lesenden Schriften, deren Kreis ein ungleich größerer ist, bezüglich des Französischen und Englischen im ganzen dieselben Grundsätze maßgebend, wie für die Gymnasien bezüglich des Lateinischen und Griechischen. Der Bericht von Hamm stellt den Leitsatz auf, dem ich zustimmen möchte: „Auf der Oberstufe — besonders der Realgymnasien und Oberrealschulen — empfiehlt es sich, zur Privatlektüre interessanter, leicht zu lesender, geist- und gemütbildender Erscheinungen der neuesten französischen und englischen Literatur anzuregen und ihren Inhalt gelegentlich zu Unterrichtszwecken zu verwerten". Hinzuzufügen ist wohl, daß bei der Auswahl solche Werke besonders zu berücksichtigen sind,

welche in die Kultur- und Volkskunde einführen. Daß ferner der Lehrer vor der Empfehlung moderner französischer Schriften diese sorgfältig und vorsichtig zu prüfen hat, ist bei dem bekannten Charakter eines großen Teiles der neueren französischen Literatur selbstverständlich.

Deutsche Privatlektüre.

a) Verbindliche deutsche Privatlektüre.

Bei der deutschen Lektüre muß zwischen verbindlicher und freiwilliger unterschieden werden. Im gesamten Unterrichte der höheren Lehranstalten bildet das Deutsche den Mittelpunkt, ist aber in den Lehrplänen mit einer verhältnismäßig geringen Stundenzahl bedacht. Zwar sollen alle Unterrichtsfächer dem Deutschen dienstbar gemacht werden; indes ist nicht zu verkennen, daß besonders in den oberen Klassen die dem deutschen Unterrichte selbst zugewiesenen Lehraufgaben in den drei Wochenstunden sich nicht lösen lassen. Das wird auch in den Lehrplänen anerkannt, indem sie für OII und I einen Teil der Arbeit der Privatlektüre zuweisen. In den methodischen Bemerkungen für das Deutsche heißt es: „Für die Oberstufe (OII bis OI) ist von einer Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen abgesehen, um den verschiedenen Anstalten eine freiere Auswahl und Anordnung anheimzugeben. Er wird sich ohne Schwierigkeit bewältigen lassen, wenn aus den Prosawerken in geschickter Auswahl nur einzelne Abschnitte gelesen werden, und wenn er auf Klassen- und Privatlektüre so verteilt wird, daß Schwierigeres unter unmittelbarer Leitung des Lehrers zur Behandlung kommt, minder Schwieriges dem Privatstudium überlassen bleibt, wobei der Lehrer dem Schüler . . . beratend und helfend zur Seite stehen und Teilnahme und Freude an der Sache durch seinen Einfluß zu wecken hat".

Diese Lektüre ist also für alle Schüler in gleicher Weise pflichtmäßig, ist von allen zu fordern, wie jede andere häusliche Arbeit. Der Lesestoff ist durch die Lehraufgaben in den Lehrplänen für die drei oberen Klassen genau umschrieben, bedarf daher keiner weiteren Erörterung. Daß dieser überreiche Stoff in den drei Wochenstunden, denen außer der Lektüre auch noch viele andere Aufgaben zugewiesen sind, sich nicht bewältigen läßt, ist selbstverständlich. Es kann nur in Frage kommen, welche Werke der Klassenlektüre, welche der häuslichen Lektüre zufallen sollen. In dieser Beziehung muß der Wahl des Lehrers Spielraum gelassen werden. Es ist aber wünschenswert, daß alljährlich für die in OII neu eintretende Schülergeneration ein Kanon aufgestellt und der vorgeschriebene Lesestoff auf die drei Klassen fest verteilt werde. Billigung verdient der Vorschlag im Bericht von Lippstadt, die Lektüre bis Klopstock einschließlich der OII zuzuweisen und alsdann für die Prima die Lektüre in der Weise einzuteilen, daß 1 Semester

Lessing, 1 Schiller, 1 Goethe, 1 der nachgoethischen Literatur zufalle. Ausgeschlossen ist auch nicht, wenn sich die Zeit gewinnen läßt, schon in früheren Semestern eine neuere Dichtung, welche für die betreffenden Anstalten besondere Bedeutung hat, wie für Westfalen Dreizehnlinden oder eine Dichtung der Droste-Hülshoff, zur Privatlektüre zu wählen.

Aus den oben angeführten Schlußworten der Lehrpläne ergibt sich, daß der Schüler bei dieser Privatlektüre nicht sich selbst überlassen werden darf, daß vielmehr der Lehrer ihm stets „beratend und helfend" zur Seite stehen muß. Die Einrichtung wird im allgemeinen folgende sein:

Der Lehrer bezeichnet den Schülern das zu lesende Werk, empfiehlt ihnen zur Erleichterung der Arbeit eine geeignete Schülerausgabe und bestimmt die Zeit, innerhalb deren die Aufgabe zu erledigen ist. Durch einige kurze, treffende Bemerkungen führt er sie in die Lektüre ein und leitet sie an, wie sie zu lesen und worauf sie beim Lesen ihre Aufmerksamkeit besonders zu richten haben. Da das Ziel dieser Lektüre dasselbe ist, wie das der Klassenlektüre, so dient diese als Vorbild. Es gelten auch hier die Worte der Lehrpläne, daß das Verständnis des Inhaltes die Hauptaufgabe bildet. Ferner sind ins Auge zu fassen der Aufbau, die Gliederung, der Charakter der Personen und was sonst im einzelnen Falle für das Verständnis und die Wertung des Werkes notwendig oder geeignet erscheint. Die Schüler lesen mit der Feder in der Hand, indem sie einzelne Stellen, einzelne Gedanken, die ihnen besonders gefallen, ferner Charakterzüge, Dispositionspunkte, Inhaltsangaben aufzeichnen. Von Zeit zu Zeit wird der Lehrer durch geeignete Fragen sich überzeugen, ob die Schüler ihrer Aufgabe gerecht werden. Nach Ablauf der gesetzten Frist wird das Werk in der Schule zusammenfassend besprochen nach denselben Gesichtspunkten, welche für die Behandlung eines in der Klasse gelesenen Werkes maßgebend sind; doch kann ihr selbstverständlich nur kürzere Zeit gewidmet werden. Im ganzen dürfte zutreffend sein, was der Bericht von Recklinghausen sagt: „Die Behandlung dieser Privatlektüre schlägt im wesentlichen dieselben Wege ein, die sie auch in der Klassenlektüre einzuhalten pflegt; nur ist die Gangart in beiden Fällen verschieden, dort gleicht sie einer Eisenbahnfahrt, hier einer Fußwanderung durch eine schöne Gegend". Doch darf das Tempo der Eisenbahnfahrt kein zu schnelles sein, damit die Eindrücke nicht allzu flüchtig und oberflächlich werden und sich bald wieder verwischen. Eine gewisse Freiheit kann auch mit dieser verbindlichen Privatlektüre insoweit verknüpft werden, als man die zur Hebung des Interesses an die allgemeine Lesung angeschlossenen Einzelaufgaben den Schülern einzeln oder gruppenweise zur Wahl überläßt und auch bezüglich der Art der zu machenden Aufzeichnungen ihrer Selbstbestimmung Raum gibt (Lippstadt).

Um nicht zu den beliebten Beschwerden wegen Überbürdung der Schüler

berechtigten Anlaß zu geben, muß die Schule bei dieser verbindlichen Lektüre nicht über das rechte Maß hinausgehen. Mehr als ein größeres Werk für ein Tertial ist jedenfalls unstatthaft.

Die Verwertung dieser Lektüre für den Unterricht ist im wesentlichen dieselbe, wie die der Klassenlektüre. Sie kann zu Aufsätzen, Vorträgen, kleineren Ausarbeitungen benutzt werden. Gerade hier läßt sich auch der Freiheit und Selbsttätigkeit der Schüler wieder Rechnung tragen, indem man zwischen mehreren Aufgaben freie Wahl gewährt und auch berechtigten und verständigen Einzelwünschen bereitwillig entgegenkommt. Der Eifer und die Freude an der Arbeit werden dadurch nur gewinnen.

Wenn von den drei oberen Klassen eine Privatlektüre in dem genannten Umfange als verbindlich gefordert werden muß, ist nicht abzusehen, warum man nicht auch den mittleren und unteren Klassen die private Lesung, freilich in sehr engen Grenzen, als Vorübung für die späteren erweiterten und schwierigeren Aufgaben zur Pflicht machen dürfte. Für die unteren Klassen bis Tertia einschl. würden nur leichtere Lesestücke und kleinere Gedichte aus dem Lesebuche, auf UII außerdem leichtere Szenen aus den in der Klasse zu lesenden Dramen in Betracht kommen. Der Lehrer darf selbstverständlich seine Anforderungen nicht zu hoch schrauben, sondern muß zufrieden sein, wenn der Schüler den Inhalt des gelesenen Stückes in einer der Klassenstufe angemessenen Weise wiedergibt, und das Weitere aus dem Seinigen hinzutun. Neben dem Deutschlehrer können in solcher Weise auch die übrigen Fachlehrer das Lesebuch ihrem Unterrichte dienstbar machen, indem sie auf Lesestücke aus ihrem Fachgebiete hinweisen und ihre Lesung aufgeben. Die Aufgaben selbst müssen leicht und von geringem Umfange sein, sie dürfen nicht zu oft, und nicht mehrere gleichzeitig gestellt werden.

Der Bericht von Bielefeld, welcher die vorher besprochene verbindliche deutsche Lektüre nicht als zur Privatlektüre gehörig anerkennt, weil ihr das Merkmal der Freiheit abgehe, und der eigentliche Zweck der Privatlektüre, Selbstbestimmung und Selbständigkeit des Arbeitens, durch sie nicht erreicht werde, behandelt eingehender die wahlfreie deutsche Privatlektüre, bei welcher „eine gewisse Nötigung mit einer gewissen Freiheit“ verbunden sei. Diese könne einmal in der Weise betrieben werden, daß man von den Schülern Privatlektüre fordere, die Wahl des Stoffes aber gänzlich ihrer Neigung überlasse. Diese Art der wahlfreien Lektüre habe ihre Stelle besonders in Alumnaten und Internaten, in denen sowohl die Tätigkeit selbst, als auch ihr Erfolg leicht kontrolliert werden könne. Um für sie die nötige Zeit zu gewinnen, pflege man an einem Tage in der Woche den Schulunterricht ausfallen zu lassen. Wegen der hohen erziehlichen Bedeutung des selbständigen Arbeitens empfehle es sich vielleicht, etwas Ähnliches, wenngleich nicht in demselben Umfange, auch an den

öffentlichen Schulen für die oberen Klassen einzurichten, indem man etwa einen Tag in jedem Monate für diese Privatarbeit bestimme. An diesem Tage würden die Schüler in den Klassenzimmern innerhalb der Schulstunden unter Aufsicht der Lehrer, welche sonst den Unterricht zu erteilen hätten, nach ihrer Wahl Privatstudien betreiben. Die belletristisch-moderne Lektüre sei dabei wohl auszuschließen. Jeder Schüler würde so gezwungen, sich ein bestimmtes privates Arbeitsfeld zu suchen und zunächst in der Schule einige Stunden zu bearbeiten. Dadurch werde leicht die Lust geweckt, dieses Studium auch sonst weiter zu betreiben. Dem Lehrer aber biete sich dadurch Gelegenheit, die Lieblingsstudien der einzelnen kennen zu lernen und sie durch Anregungen und Winke weiter zu fördern. Eine Verwertung im Unterrichte sei im allgemeinen ausgeschlossen.

Die wahlfreie Lektüre könne aber auch in der Weise betrieben werden, daß der Lehrer eine Reihe bestimmter Lesestoffe angebe, aus welchen jeder Schüler sich einen wählen müsse. Es dürften dabei nur solche Stoffe ausgesucht werden, deren Inhalt für die ganze Klasse geeignet, deren Wiedergabe daher auch für die ganze Klasse von Wert sei, also solche Stoffe, welche entweder zur Lehraufgabe der Klasse gehörten, oder zu ihrer Ergänzung oder Erweiterung dienten. Das Gelesene sei von dem betreffenden Schüler zu einem Vortrage zu verarbeiten, dessen Inhalt die übrigen Schüler nicht nur anhören, sondern auch sich aneignen müßten. Der Hergang sei etwa folgender: Nachdem der Schüler sich einen der vorgeschlagenen Stoffe gewählt habe, bespreche der Lehrer mit ihm die Art der Behandlung und die einzuhaltenden Gesichtspunkte. Der Schüler habe dann nach Ablauf der zum Lesen bestimmten Zeit den Inhalt des gelesenen Werkes vor der Klasse in schlichter Form vorzutragen. Der Lehrer werde ihn im allgemeinen nicht unterbrechen, sondern nachher das Vorgetragene beurteilen, berichtigen und ergänzen. Für Vortrag und Beurteilung seien höchstens 20 Minuten zu verwenden. In der nächsten Stunde finde zur Kontrolle, ob die übrigen Schüler sich den Inhalt angeeignet, eine kurze Wiederholung und Besprechung statt. Eine solche Arbeit dürfe von dem einzelnen nur einmal im Jahre gefordert werden.

Die erste Art dieser wahlfreien Privatlektüre läßt sich meines Erachtens an öffentlichen Anstalten nur anf ganz schwach besetzten Klassen mit Nutzen durchführen, wenn zugleich die Aufsicht in der Hand eines Lehrers liegt, welcher die einzelnen Schüler und ihre Eigenart genau kennt, also im allgemeinen in der Hand des Ordinarius. Gegen die Einführung an Anstalten mit stark besuchten Oberklassen erheben sich viele Bedenken.

Abgesehen von der Störung des Unterrichtsbetriebes, welche bei dem Umfange der Klassenpensen von manchem Lehrer unangenehm empfunden würde, wie soll die Kontrolle geübt werden? Daß die Schüler still vor

ihren Büchern sitzen, ist ja leicht zu erreichen; aber werden auch alle wirklich arbeiten? Sollen sie, damit sie zum Arbeiten gezwungen sind, über die Ergebnisse ihres Studiums mündlich Rechenschaft ablegen? wann? und vor welchem Lehrer? Oder sollen sie die Ergebnisse sogleich in der Schule niederschreiben? Soll diese Niederschrift von einem Lehrer nachgesehen werden? wann? und von welchem Lehrer? Wird nicht im letzten Falle manche Unredlichkeit sich einschleichen, z. B. Unterschiebung von vorher angefertigten, aus fremden Quellen geschöpften Arbeiten?

Solche und ähnliche Bedenken müßten erst beseitigt werden, bevor man sich mit der Einrichtung solcher Tage für Privatstudium befreunden könnte.

Der Wert der zweiten Art wahlfreier Privatlektüre besonders auch in erziehlicher Hinsicht ist einleuchtend. Da aber ein großer Teil des für die drei oberen Klassen vorgeschriebenen Lesestoffes der häuslichen Lektüre zugewiesen werden muß, erhebt sich wieder das schon früher besprochene Bedenken, ob man an die Schüler, ohne sie zu überbürden, noch weitere Forderungen stellen darf. Dieses Bedenken würde wegfallen, wenn man die zur Wahl gestellten Lesestoffe auf die Lehraufgaben der betreffenden Klassen beschränkte, und da der Umfang des pflichtmäßigen Lehrstoffes für die drei oberen Klassen so groß ist, daß es für den einzelnen Schüler kaum möglich sein wird, alles durchzuarbeiten, so ist hier für die verbindliche, aber wahlfreie Privatlektüre Raum gegeben.

b) Freiwillige deutsche Privatlektüre.

Das Lesen hat heute im Leben unseres Volkes eine ganz andere Bedeutung und viel größeren Umfang gewonnen, als in früheren Zeiten. Die Umgestaltung der politischen und sozialen Verhältnisse in unserem Vaterlande, die erweiterte Schulbildung, die Fülle des Lesestoffes, welcher leicht und billig zu beschaffen ist und vielfach geradezu aufgedrängt wird, diese und andere Ursachen machen es erklärlich, daß heutzutage in allen Kreisen der Bevölkerung so ziemlich jedermann liest und das Bedürfnis hat zu lesen, sei es Politisches, seien es Fachschriften oder Unterhaltendes. Das kann auch auf die Schüler nicht ohne Einwirkung bleiben, und die Erfahrung bestätigt es, daß auch die Schüler ihre freie Zeit und oft nicht nur diese zum Lesen benutzen. So wertvoll und schätzenswert nun auf der einen Seite dieses erweiterte Lesebedürfnis ist, so läßt sich andererseits doch nicht verkennen, daß es auch große Gefahren in sich birgt. Wenn man von altersher mit Recht Gottesfurcht und Sittenreinheit, Treue und opferwillige Vaterlandsliebe als Charakterzüge des deutschen Volkes pries, so kann man leider nicht in Abrede stellen, daß ein großer Teil der Zeitschriften und Bücher, welche alljährlich den Büchermarkt überfluten, nur zu sehr geeignet ist oder auch geradezu darauf ausgeht, diese Vorzüge des Volkscharakters zu untergraben,

und nicht immer ohne Erfolg. Zeitschriften und Bücher irreligiöser, unsittlicher, umstürzlerischer Tendenz erscheinen alljährlich in größter Zahl und werden zu billigsten Preisen und in aufdringlichster Weise verbreitet. Dem gegenüber darf die Schule nicht untätig bleiben, darf ihre Schüler nicht widerstandslos der Gefahr preisgeben, ihr Bestes zu verlieren. Sie muß vielmehr mit Aufbietung aller Mittel, welche ihr zur Verfügung stehen, die ihr anvertraute Jugend gegen die verderblichen Wirkungen dieser Schundliteratur zu schützen suchen. Wohl bildet der christliche vaterländische Geist, welcher das ganze Schulleben durchdringt, eine starke Schutzmauer. Aber die Schüler sind eben noch keine Männer, sind noch keine in sich gefestigte Charaktere und daher für die schädigenden Einflüsse, welche außerhalb der Schule an sie herantreten, nur zu sehr empfänglich. Sie gleichen dem jungen Baum, der noch der Stütze bedarf und gegen nachteilige Einwirkungen von außen geschützt werden muß, damit er nicht verkrüppelt oder eingeht. Es ist daher, abgesehen von den Vorteilen des richtigen Lesens für andere unterrichtliche und erziehliche Zwecke, auch aus diesem Grunde eine unabweisbare Pflicht der Schule, auch zu der freiwilligen deutschen Privatlektüre ihrer Schüler Stellung zu nehmen, sie nach Möglichkeit zu überwachen und in die rechten Bahnen zu leiten. Sie würde ihre Pflicht nicht erfüllen, wenn sie sich damit begnügen wollte, vor schlechter Lektüre unter Hinweis auf ihre Verwerflichkeit und auf die verderblichen Folgen zu warnen und allenfalls mit dem Elternhause bezüglich der Auswahl der Lektüre sich in Verbindung zu setzen. Sie muß mehr tun, sie muß auch die freiwillige Lektüre ihren Zwecken dienstbar machen, indem sie die Schüler zur Lesung guter Bücher anregt, ihnen Schriften, welche sie für geeignet hält, empfiehlt oder selbst darbietet, sie zum richtigen Lesen anleitet und auch über das Lesen eine gewisse milde Kontrolle ausübt.

Einer Anregung zum Lesen überhaupt wird es wohl kaum bedürfen, da der Lesetrieb bei der Jugend in unseren Verhältnissen schon von selbst sich stark genug geltend macht. Dagegen ist es Aufgabe des Lehrers, für die Befriedigung dieses Lesetriebes die rechte Auswahl unter der Fülle des Lesestoffes zu treffen und die Schüler zur Lesung der ausgewählten Werke anzuregen. Was für Bücher sollen zur Lesung empfohlen bezw. dargeboten werden?

Die Forderungen, welche in den verschiedenen Berichten an die zur Privatlektüre zu empfehlenden Bücher gestellt werden, sind im wesentlichen folgende:

1. Die Bücher müssen anregend und fesselnd geschrieben, sie müssen ästhetisch bildend sein. Da der Schüler freiwillig in seiner freien Zeit mit ihnen sich beschäftigen soll, müssen sie nicht nur durch den Stoff, sondern auch durch die Sprache, durch die Weise der Darstellung ihn anziehen, ihm Genuß und Freude bereiten.

2. Sie müssen dem Standpunkte, der geistigen Entwicklung des Lesers entsprechen. Der Inhalt muß daher innerhalb seines Gesichtskreises liegen und die Darstellung seiner Fassungskraft angemessen sein.

3. Sie müssen sittlich rein und sittlich bildend sein.

4. Sie dürfen die religiösen Anschauungen und Gefühle des Lesers nicht antasten oder verletzen. Die beiden letzten Forderungen sind so selbstverständlich, daß sie keiner weiteren Erläuterung und Begründung bedürfen.

Aus diesen Forderungen ergibt sich, daß von der Privatlektüre auszuschließen sind:

1. Die seichte, oberflächliche Erzählungsliteratur, welche nur der Unterhaltung, dem Zeitvertreibe dient; auch die freiwillige Privatlektüre soll geistige Arbeit sein, welche den Schüler in irgend einer Beziehung fördert.

2. Streng wissenschaftliche Werke, welche nicht zugleich der oben unter 1. ausgesprochenen Forderung gerecht werden.

3. Bücher, welche Stoffe behandeln, die über den Gesichtskreis des Schülers hinausgehen und dem gereiften Manne vorbehalten sind. Dahin gehören die meisten Schriften, welche politische oder soziale Fragen der Gegenwart behandeln, ebenso viele der sogenannten populär-wissenschaftlichen Werke.

4. Unsittliche Bücher. Da die realistische französische Literatur auf manche unserer deutschen Schriftsteller der Neuzeit einen weitreichenden Einfluß geübt hat, so ist gerade nach dieser Seite hin bei der Auswahl der Lektüre für die Jugend, wie mehrere Berichte mit Recht hervorheben, große Sorgfalt anzuwenden. Dabei soll aber einer ungesunden, weltfremden Prüderie keineswegs das Wort geredet werden. Es gibt auch hier eine goldene Mittelstraße. Im einzelnen muß dem Takte und dem sittlichen Ernste des Lehrers hier freie Hand gelassen werden. Zu verwerfen sind auch solche Bücher, welche die sittlichen Anschauungen unserer Jugend in anderen Beziehungen zu verwirren geeignet sind. Dahin zähle ich solche Dichtungen, Romane, Novellen, in welchen Personen trotz oder gerade wegen schwerer Verletzungen des Sittengesetzes als Helden gefeiert werden.

5. Irreligiöse Schriften, welche darauf ausgehen, die religiösen Überzeugungen des Schülers zu erschüttern, das religiöse Leben in seiner Seele zu ertöten. Doch sind auch solche Bücher auszuschließen, welche in anderen Beziehungen sein religiöses Empfinden kränken. Daher ist bei der Auswahl, Empfehlung und Darbietung von Büchern auch auf die Konfession des Schülers gebührende Rücksicht zu nehmen.

Aus welchen Gebieten ist die Auswahl zu treffen?

Die Berichte stimmen im wesentlichen darin überein, daß alle Gebiete, welche im Gesichtskreise der Schule liegen, berücksichtigt werden können

und sollen. Eine eingehehende Aufzählung der für die Privatlektüre empfehlenswerten Werke, wie sie in einzelnen Berichten zum Teil sehr ausführlich (z. B. Paderborn, Lippstadt) geboten ist, liegt wohl außerhalb des Rahmens der gestellten Aufgabe, ist auch für den einzelnen bei der übergroßen Fülle des Stoffes unmöglich. Es wird hier genügen, einige orientierende Gesichtspunkte, wie sie meistens auch in den Berichten hervorgehoben sind, zusammenzustellen. Der Löwenanteil fällt naturgemäß der deutschen Literatur zu. Die Werke der älteren deutschen Literatur sind in billigen Volksausgaben zugänglich gemacht, sodaß sowohl die Schülerbibliothek als auch auf Empfehlung des Lehrers der Schüler selbst sie leicht beschaffen kann. Von den Erzeugnissen der neueren Literatur muß an erster Stelle die Schülerbibliothek das Geeignete darbieten. Gute Übersetzungen altklassischer Werke dürfen besonders für die Realanstalten, solche von klassischen Werken der neueren Kulturvölker besonders für die Gymnasien nicht fehlen. Dazu kommen literaturgeschichtliche Werke, namentlich Biographien hervorragender Dichter.

Auf dem Gebiete der Religionslehre würden vorzugsweise apologetische und biographische Bücher in Betracht kommen.

Der Lehrer der alten Sprachen wird seine Schüler zu interessieren suchen für Bücher, welche die alte Literatur (in Lebensbeschreibungen), Mythologie, Altertümer, die alte Kunst behandeln. Gern gelesen werden die für Schüler verfaßten Bücher über die Ausgrabungen von Schliemann usw.

Für die Geschichte sind einzelne Quellenschriften, Einzeldarstellungen, Kulturbilder und Biographieen neben größeren Geschichtswerken heranzuziehen. Die vaterländische Geschichte ist zu bevorzugen, außer auf Obersekunda, wo im Anschlusse an das Jahrespensum der alten Geschichte größerer Raum zu gewähren ist. An erster Stelle stehen die Bücher, welche die Gründung des neuen deutschen Reiches und das Leben der um diese Gründung verdienten Männer zum Gegenstande haben.

In der Erdkunde sind Schilderungen von Land und Leuten und geeignete Reisebeschreibungen zunächst zu nennen. Den Vorzug verdienen solche Werke, welche die Schönheiten des deutschen Landes und seiner Teile dem Schüler vor Augen führen und Anhänglichkeit an Heimat und Vaterland zu wecken und zu fördern geeignet sind.

In der Naturwissenschaft wird die Aufmerksamkeit vorzugsweise auf Bücher zu lenken sein, welche entsprechend den verschiedenen Altersstufen die Schüler sehen und beobachten lehren und sie anleiten, an den Erscheinungen in der Natur, an dem Leben in der Pflanzen- und Tierwelt nicht gedankenlos vorüberzugehen.

Will die Schule ihrer Pflicht entsprechend auf die Privatlektüre einen bestimmenden Einfluß gewinnen, so darf sie sich nicht begnügen, gute

Bücher zu empfehlen, sie muß sie dem Schüler selbst in die Hand geben. Es muß eine Schülerbibliothek vorhanden sein, welche mit einer hinreichenden Anzahl von Werken aus den genannten Gebieten ausgestattet ist.

In bezug auf die Verwaltung und Einrichtung der Schülerbibliothek finden sich in den Berichten, welche sich mit der Sache beschäftigen, nur in untergeordneten Einzelfragen Verschiedenheiten, in den wesentlichen Punkten herrscht Übereinstimmung. Die Schülerbibliothek ist von der Lehrerbibliothek vollständig getrennt zu halten, da sie ganz verschiedene Zwecke verfolgen, und untersteht einem einzelnen Lehrer, welcher für seine Mühewaltung Vergütung erhält. Er hat den Hauptkatalog zu führen, die Klassenkataloge unter Berücksichtigung ausgesprochener Wünsche der betreffenden Lehrer festzustellen und die Ausgabe an die Klassenlehrer zu besorgen. Ihm liegen auch die Neuanschaffungen ob, welche von dem Direktor zu genehmigen sind, und bei denen den Vorschlägen der Fachlehrer nach Möglichkeit Rechnung getragen wird. Die Bücher der Bibliothek werden nach Klassen geordnet, innerhalb der Klassen nach Materien. Im Anfange des Schuljahres bezw. Halbschuljahres übergibt der Bibliothekar dem Ordinarius die für seine Klasse bestimmten Bücher nebst einem Verzeichnisse. Ein anderes Verzeichnis wird auf dem Klassenzimmer ausgehängt, so daß es den übrigen auf der Klasse unterrichtenden Lehrern und den Schüler leicht zugänglich ist. Die Ausgabe der Bücher an die einzelnen Schüler übernimmt der Ordinarius, welcher die Schüler am besten kennt, indem er dabei die Individualität, die besonderen Neigungen, die Konfession in Betracht zieht und Einzelwünschen soweit möglich bereitwillig entgegenkommt. Zwang darf dabei in keiner Weise geübt werden. Seine Sache ist es ferner, den Austausch der Bücher nach Ablauf der Lesefrist vorzunehmen oder zu überwachen und die Kontrolle über die Bücher bis zur Rückgabe an den Bibliothekar zu üben.

Daß dies keine allgemein bindenden Bestimmungen sein sollen, daß vielmehr in den einzelnen Beziehungen auch andere Wege gangbar sind, bedarf keiner Erwähnung. Jede Anstalt wird sich die Verwaltung der Schülerbibliothek so gestalten, wie es ihren Verhältnissen und Bedürfnissen am meisten entspricht. Auch andere Fragen, z. B. ob die Schülerbibliothek auch fremdsprachliche Werke zur Ausgabe an die Schüler umfassen soll, ob es sich empfiehlt, für die oberen Klassen eine gemeinschaftliche Bibliothek einzurichten, anstatt sie nach Klassen zu trennen, darf man als offene den einzelnen Anstalten zur Entscheidung überlassen.

Die Anregung zur freiwilligen Privatlektüre geschieht an erster Stelle durch den Unterricht selbst, falls er mit Wärme gegeben wird, so daß er den Schüler anzieht und fesselt. Wenn der Lehrer mit Eifer seiner Wissenschaft und seinem Berufe lebt und in der Schule sein Bestes gibt, wird auch

der Schüler nicht leicht teilnahmlos bleiben. Ist aber das Interesse des Schülers für irgend ein Gebiet des Unterrichtes wachgerufen, dann wird bei ihm ein Hinweis des Lehrers auf einschlägige Bücher, durch welche er sein Wissen erweitern und vertiefen kann, eine Empfehlung solcher Bücher zu privater Lesung nicht wirkungslos verhallen. Natürlich werden sich die Schüler nach ihrer Individualität, nach ihren Neigungen verschiedenen Gebieten zuwenden. Gerade diese persönlichen Neigungen muß der Lehrer kennen zu lernen suchen, ihnen bereitwillig entgegenkommen und sie benutzen, um den Schüler zu freiwilliger, selbständiger Tätigkeit zu veranlassen und anzuregen. Deshalb ist es von Wichtigkeit, daß die Schülerbibliothek in ihrer Zusammsetzung nicht einseitig gehalten wird, sondern auf allen Gebieten der Schule Geeignetes darbietet, und daß jeder Fachlehrer, nicht nur der Ordinarius oder der Lehrer des Deutschen, von dem Bestande Kenntnis nimmt und an der Ergänzung durch Empfehlung passender Werke seines Faches sich beteiligt.

Nicht selten bietet die Schullektüre im sprachlichen Unterrichte Anlaß, zum Zwecke vergleichender Zusammenstellung die Lesung inhaltlich verwandter Schriften zu empfehlen. Auch solche Empfehlung wird bei manchen Schülern, wenn sie an der Klassenlektüre Interesse gewonnen haben, auf guten Boden fallen.

Auch die Anregung zu gemeinschaftlicher Lesung in sog. Lesekränzchen findet meist Anklang bei den Schülern. Die Bedenken, welche man dagegen erheben kann, erledigen sich, wenn die Schüler sich der Leitung eines Lehrers unterstellen, und gegen Mißbrauch und Ausschreitungen durch die Wahl des Lokals und auf andere Weise Sicherheit geboten wird.

Als besondere Anregungsmittel, welche namentlich dem Deutschen zu gute kommen, werden in mehreren Berichten (Lippstadt, Paderborn) Deklamatorien und dramatische Rezitationen empfohlen. Die Deklamatorien lassen sich in der Weise nutzbringend einrichten, daß ein Schüler über einen Dichter oder eine Dichtergruppe einen einleitenden Vortrag hält, an welchen sich Deklamationen anderer Schüler aus den Werken des Dichters oder der Dichter anschließen. Dramatische Rezitationen (ohne Kostüm und ohne eigentliches Spiel) würden besonders an den vaterländischen Gedenktagen ihren Platz finden können. Die Tätigkeit der Schüler muß selbstverständlich freiwillig sein.

Das Wirken des Lehrers darf sich nicht auf die Anregung beschränken, er muß auch zum richtigen, nutzbringenden Lesen anleiten. Vor allem ist zu warnen vor der flüchtigen, oberflächlichen Schnell- und Vielleserei, welche nicht fördert, sondern schädigend wirkt. Auch diese freiwillige Privatlektüre muß geistige Arbeit sein. Der Schüler muß angehalten werden, langsam und manches, besonders bei Dichtungen, laut zu lesen, bei Abschnitten zu pausen und das Gelesene zu durchdenken, dieselben Gesichtspunkte, welche bei

der Klassenlektüre maßgebend sind, auch hier zu berücksichtigen. Besonders dringend ist ihm zu empfehlen, daß er sich gewöhne, mit der Feder in der Hand zu lesen und kurze Inhaltsangaben, Stellen, deren Inhalt oder Form ihm auffällt, in ein Sammelheft einzutragen. Wie er ein solches Sammelheft mit Nutzen einrichten und führen könne, wird ihm der Lehrer gern angeben.

Diese Privatlektüre als freiwillige Selbstarbeit trägt ihre Frucht in sich, auch wenn sie im Unterrichte gar keine Verwertung findet. Von einer bestimmten Verwertung ist bei ihr im allgemeinen abzusehen. Sie würde ja den Charakter des Freiwilligen verlieren, wenn der Schüler gezwungen würde, über das Gelesene in der Schule Rechenschaft abzulegen. Auch ist ja die Privatlektüre bei den verschiedenen Schülern verschieden und daher eine direkte Verwertung nur möglich, wenn der Inhalt der gelesenen Werke für alle gleiche Bedeutung hat und mit dem Klassenpensum in engem Zusammenhange steht. Ein Zwang darf also nicht geübt werden. Anders liegt jedoch die Sache, wenn der Schüler selbst sich bereit erklärt oder wünscht, über das Gelesene Mitteilung zu machen. Dazu darf und soll der Lehrer ihn anregen und anleiten. Ist die Lektüre so ausgewählt, daß sie der Erweiterung und Vertiefung der Klassenaufgaben dient, so wird sich im Unterrichte selbst vielfach die Gelegenheit bieten, den Schüler über das Gelesene vor seinen Mitschülern sich aussprechen zu lassen. Für die Privatlektüre überhaupt würde es vielleicht nicht ohne Nutzen sein, wenn im Laufe des Jahres einige Stunden angesetzt würden, in denen die Schüler über die Ergebnisse ihrer Privatarbeit sich ausweisen könnten. Namentlich für die mittlere und untere Stufe läge darin ein kräftiger Antrieb zu aufmerksamer Lesung und Aneignung des Inhaltes. Bei den kleineren Schülern genügt es auch schon, wenn man ihnen bei dem Austausche bezw. der Rückgabe der Bücher durch Fragen über das gelesene Buch Anlaß gibt, zu zeigen, daß sie mit Nutzen gelesen haben.

Unter gewissen Bedingungen kann diese Privatlektüre auch zu Aufsätzen und Vorträgen verwendet werden. Themata für häusliche Aufsätze der ganzen Klasse oder für Klassenaufsätze lassen sich der Privatlektüre nicht entnehmen. Das setzte ja voraus, daß die ganze Klasse dasselbe Buch zu gleicher Zeit gelesen hätte. Wenn aber ein Schüler sich bereit erklärt oder den Wunsch äußert, statt des für die Klasse gestellten Themas ein geeignetes, auf dem Gebiete seiner Privatlektüre liegendes Thema zu bearbeiten, so ist ihm das im einzelnen Falle wohl nicht zu versagen. Für die Verwendung zu Vorträgen ist die Voraussetzung, daß das gewählte, vom Lehrer genehmigte Thema für alle Schüler Interesse hat und der Klassenaufgabe nahe steht. Die zuhörenden Schüler sind anzuhalten, durch aufmerksames Anhören den Inhalt sich zu eigen zu machen und darüber Rechenschaft in derselben oder in der nächsten Stunde abzulegen.

Leitsätze.

1. Die Privatlektüre ist wünschenswert, weil sie die Schüler zu selbständiger Arbeit anleitet und auch sonst die unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke der Schule fördert.
2. Sie bringt keine Überbürdung der Schüler mit sich, wenn sie als verbindlich innerhalb der durch die Lehrpläne von 1901 gezogenen Grenzen sich hält.
3. Die fremdsprachliche Privatlektüre an den Gymnasien beginnt in OII und beschränkt sich im allgemeinen auf das Lateinische und Griechische und zwar auf diejenigen Schriftsteller, welche auch in der Schule gelesen werden.
4. Sie ist nur freiwillig. Der Lehrer hat zur Lesung anzuregen, die bereitwilligen Schüler anzuleiten, zu unterstützen und zu kontrollieren.
5. Eine unmittelbare Verwertung für den Unterricht ist meist ausgeschlossen. Für die Censurprädikate im Fleiße und in der betreffenden Sprache kann sie berücksichtigt werden.
6. Dieselben Grundsätze gelten an den Realanstalten für das Französische und Englische. Jedoch ist der Lesestoff der neueren und neuesten Litteratur zu entnehmen und den Zielen des neusprachlichen Unterrichtes entsprechend auszuwählen.
7. Die deutsche Privatlektüre ist teils verbindlich, teils freiwillig.
8. Die verbindliche Privatlektüre beschränkt sich in der Regel auf die 3 oberen Klassen und umfaßt diejenigen Werke des in den Lehrplänen festgestellten Klassenpensums, zu deren Lesung in der Schule die Zeit nicht ausreicht. Zu wünschen ist aber, daß zur Vorübung auch auf den unteren und mittleren Klassen leichtere und kürzere Lesestücke aus dem Lesebuche oder Gedichte zur häuslichen Lesung aufgegeben werden.
9. Das Ziel dieser Privatlektüre ist dasselbe, wie das der Klassenlektüre. Der Lehrer bestimmt die zu lesende Schrift und die Zeit, in welcher sie zu lesen ist, gibt die zu beachtenden Gesichtspunkte an und überwacht die Lesung.
10. Nach Ablauf der gesetzten Frist folgt eine kurze zusammenfassende Besprechung in ähnlicher Weise, wie bei der Klassenlektüre. Eine weitere Verwertung findet sie in Haus- und Klassenaufsätzen, kleineren Ausarbeitungen und Vorträgen.
11. Die verbindliche Privatlektüre kann auch in einzelnen Fällen als wahlfreie geübt werden. Einrichtung und Verwertung sind im wesentlichen, wie bei der allgemeinen verbindlichen.
12. Auf die freiwillige deutsche Privatlektüre muß die Schule besonders in unserer Zeit nach Möglichkeit Einfluß zu gewinnen suchen. Der Lehrer muß zur Lesung geeigneter Bücher anregen und zum richtigen, nutzbringenden Lesen Anleitung geben.
13. Ihren Lesestoff entnimmt sie nicht nur aus der deutschen Literatur, sondern aus allen Gebieten des Unterrichtes.
14. Zu ihrer Förderung ist eine gut ausgestattete und gut geleitete Schülerbiblothek nicht zu entbehren.
15. Die Anregung geschieht vor allem durch einen fesselnden, das Interesse des Schülers weckenden Unterricht, dann durch die Empfehlung und Ausgabe geeigneter Bücher, wobei die besonderen Neigungen und Wünsche der einzelnen Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen sind.

16. Besondere Anregungsmittel sind Deklamatorien und dramatische Rezitationen. Auch Lesekränzchen sind empfehlenswert, wenn sie durch ihre Einrichtung gegen Mißbrauch Sicherheit gewähren.
17. Eine unmittelbare Verwertung für den Unterricht ist nicht in Aussicht zu nehmen. Doch ist gelegentliche Verwertung in Vorträgen und Aufsätzen, soweit sie mit den Interessen des Gesamtunterrichtes sich vereinbaren läßt, dringend zu empfehlen.

Mitbericht.

In voller Übereinstimmung mit dem Berichterstatter begrüße ich die Erörterung dieses theoretisch wie praktisch bedeutsamen Gegenstandes für die Direktoren-Konferenz freudig. Die Frage hat meines Erachtens auch theoretisch noch nicht eine abschließende Behandlung gefunden. Die beiden Monographieen von Seyffert „Privatstudien“ (1852) und R. Schenk „Die Bildungsziele des Gymnasiums und die Privatlektüre“ (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1891) sind verdienstvoll, aber ihre Forderungen sind heute nicht durchführbar. Unsere neuen Handbücher über Pädagogik und Didaktik (Baumeister, Schiller, Matthias) schweigen sich über die Frage aus oder geben nur Aphorismen. Was ferner Schrader, Nägelsbach, Paulsen und Jäger über sie sagen, ist vielfach widersprechend, und auch die wiederholte Behandlung auf Direktoren-Konferenzen, in Westfalen schon zum 6. Male, hat keine greifbaren Ergebnisse gebracht (vergl. Killmann). Praktisch ist aber die Frage jetzt gerade brennend geworden, weil durch die neuen Lehrpläne eine neue Lage geschaffen ist. Auf diesen praktischen Standpunkt stellt sich die Fassung des Themas, die von jeder Frage nach Begriffsbestimmung und Wert des Privatlesens absieht, und ein gleiches tut, abweichend von manchen Einzelberichten, mit vollem Rechte der Berichterstatter, wenn auch O. Jäger (Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 393) beizustimmen ist, daß der Begriff der Privatlektüre nicht klar und fest sei. Wir verstehen für unsere Behandlung unter Privatlektüre das neben der Klassenlektüre herlaufende, von der Schule beaufsichtigte oder doch angeregte Lesen der Schüler. Sie zerfällt in eine verbindliche und eine freiwillige. Dagegen halte ich die Beschränkung des Berichtes auf die durch die Lehrpläne angegebenen zwei Fälle und ihre Verwendung nur für das Deutsche und Lateinische nicht für angemessen, sondern glaube, daß hier nicht allein de lege lata, sondern auch de lege ferenda abzuhandeln ist. Aus dieser Abweichung wie aus der Tatsache, daß ich die Bedeutung der Privatlektüre noch höher bewerte als der gründliche und sachkundige Bericht, erklären sich die von mir aufgestellten abweichenden Leitsätze.

Meine Stellung zu der ganzen Frage gibt der erste an. Aus schultechnischen Gründen zunächst halte ich das Privatlesen für durchaus notwendig. Der Bericht von Soest allein hebt diesen Gesichtspunkt hervor. Der Nerv der neuen Lehrpläne liegt doch darin, daß sie im Gegensatze zu den früheren unitarischen Bestrebungen den einzelnen Schulgattungen die Möglichkeit gewähren, ihre Eigenart kräftig zu pflegen. Dafür ist das Privatlesen unentbehrlich. Umfang und Eigenart der Klassenlektüre gewährleisten allein nicht ein wirkliches Einleben in die zentralen Bildungsmittel der einzelnen Schularten — deshalb forderte Landfermann so richtig: in his habitandum, in ceteris versandum est" —, sondern zu ihrer Ergänzung muß das Privatlesen kommen. Es erweitert nicht allein den Umfang, sondern nach Nägelsbach (klassische Schullektüre) besteht sein Hauptvorteil darin, daß „es rasch und genußreich ist, wie das Lesen eines vaterländischen Lieblingsschriftstellers." Mit dem Aufhören oder doch Nachlassen der Bildungswirren der Gegenwart (Weißenfels) ergibt sich für die Schule größere Stetigkeit und Klarheit über die Bildungsmittel, und die verschiedenen Bildungsarten können wieder aus einem Gusse werden. Dazu gehört aber viel Lesen und selbständiges Lesen. Das ist keine „idealogische Forderung", wie O. Jäger a. a. O. sagt, sondern eine ernsthafte Wirklichkeit. Wo aber ein Wille ist, da ist auch ein Weg, und je schwieriger die Frage der Privatlektüre ist, desto mehr gebietet uns unsere Pflicht und Liebe zur Jugend, an ihrer glücklichen Lösung mitzuarbeiten.

Alsdann verlangt neben dem schultechnischen Grunde nicht allein die unterrichtliche Aufgabe (dafür könnte wohl die Klassenlektüre zur Not ausreichen), sondern die wichtigere, die erziehliche Seite die Einrichtung der Privatlektüre. Von ihr handeln die nächsten drei Untersätze des ersten Hauptleitsatzes. Sie wollen den Bericht ergänzen. In dem Betriebe der Privatlektüre findet sich ein sehr ergiebiges Feld der Betätigung persönlicher Anteilnahme des Lehrers an der sittlichen und geistigen Entwicklung seines Zöglings. Dieses Feld zu bestellen, ist in unseren Zeitläufen, die dem Kundigen nicht näher zu schildern sind, eine Sache von grundsätzlicher Bedeutung. Die ganze Entwicklung unseres höheren Lehrerstandes drängt darauf hin, daß der Beamtencharakter in den Vordergrund tritt (vergl. Münch, Geist des Lehramtes). Wird hier ein neues, schönes Band zwischen Erzieher und Zögling geknüpft, so wird das Erziehungsamt zum Heile der Schule vertieft.

Auch die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit und wissenschaftlichen Arbeit möchte ich noch mehr, als der Bericht es tut, betonen. Der Schritt von der Enge der Schule in die Freiheit der Hochschule und des Lebens ist ein Riesenschritt. Die Erfahrung bestätigt es, daß oft tüchtige und fleißige Schüler gerade streng disziplinierter Schulen den Weg zur Leistung

selbständiger Arbeit entweder gar nicht, oder doch erst nach vielen Abwegen finden. Hier kann die Privatlektüre und das damit verbundene Privatstudium (vergl. Schrader in Schmids Encyklopädie, Bd. VI) Großes leisten, und hat es nachweisbar auch schon getan. Der Schüler, der seit Obersekunda Lust und Liebe zu selbständiger Arbeit gefunden hat, ist methodisch wohl geschult, sich später sein Arbeitspensum selbständig zurecht zu legen. Der wirft auch seine Klassiker nicht gleich nach seinem Abgange als Ballast über Bord, sondern liest sie auch als Mann noch. Endlich ist auch die in einer gehörig geleiteten Privatlektüre liegende Abwehr gegen das Übermaß der Zeitungslektüre, das ich nicht so nachsichtig beurteile, wie es in einem Berichte geschieht, und gegen das Gift der gemeinsamen Lektüre, das erschreckend verbreitet ist, nicht zu unterschätzen. Gesunde und einfache Kost mundet nicht gleich, aber auf die Dauer köstlich. „Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu." Eine solche ethische und ästhetische Schulung ist wichtiger als alle logische und grammatische, die doch in der Klassenlektüre naturgemäß einen breiten Raum einnimmt.

Ist Zeit für diese notwendige Privatlektüre vorhanden? Leitsatz 2 gibt die Antwort mit „ja" für Lehrer und Schüler. Im Gegensatz zu dem Berichte von Bielefeld hebe ich bei aller Anerkennung der Anforderungen an die Arbeitskraft der Lehrer hervor, daß Korrekturen und Stundenzahl gegen früher geringer geworden sind, die Arbeit in den Unterrichtsstunden zwar eindringender ist, die Stunden selbst aber kürzer sind. Die Verbesserungen im Gehalt und Rang müssen ferner doch eine größere Freudigkeit im Berufe und damit ein liebevolleres Eingehen auf die erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben im Gefolge haben. Ebenso liegt für die Schüler die Frage nach der Zeit günstiger, als sie z. B. der Bericht von Lippstadt darstellt. Für das Gymnasium ist der lateinische Aufsatz fortgefallen; die früher auf den Oberklassen wöchentlich zu liefernden schriftlichen Arbeiten sind jetzt höchstens alle 14 Tage zu leisten; „der einseitigen Wertschätzung des Extemporales soll entgegengetreten werden;" „ein nicht unerheblicher Teil dessen, was früher der schriftlichen Hausarbeit zufiel, kann bei richtiger methodischer Behandlung des Unterrichts in die Schule verlegt werden". Ferner heißt es in den Lehrplänen: „Überall ist die unvorbereitete Lektüre zu pflegen", über deren erzieherischen und bildenden Wert Rothfuchs „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichtes" treffend spricht. Bleiben diese Bestimmungen der neuen Lehrpläne nicht auf dem Papiere, und geht nicht alles im alten Gleise, so wird genügend Zeit und Kraft der Schüler frei für den Betrieb der Privatlektüre, ohne daß sie überlastet werden.

In den Verhandlungen über die letzte Schulkonferenz (Fragen des höheren Unterrichtes, Halle 1901) wird hervorgehoben, daß das Wort „Überbürdung"

aus der Tagesliteratur verschwunden sei. Überbürdet werden die Schüler eher durch eine Überspannung der Anforderungen im Vor- und Nachübersetzen und durch eine grammatizistische und geistlose Klassenlektüre, während eine der jugendlichen Art und ihrer Wißbegierde entsprechende selbständige Arbeit ihnen nicht leicht zu viel wird. Einzelberechnungen der Zeitdauer der Arbeit und den daraus gezogenen Folgerungen und Forderungen, wie sie z. B. im Berichte von Lippstadt sich finden, stehe ich ablehnend gegenüber. Bei ihrer subjektiven und schwankenden Art läßt sich aus ihnen ein grundsätzlicher Widerspruch gegen eine sonst sachgemäße und notwendige Forderung nicht herleiten. Gerade der für die Bemessung der häuslichen Arbeit der Schüler maßgebende Ministerial-Erlaß vom 10. November 1884 (Centralblatt 1885, S. 188 und ff.) stellt Grundsätze auf, in deren Rahmen sich die Privatlektüre einfügt. Hier heißt es: „Bedrückend und überbürdend wirken die Aufgaben für häusliche Beschäftigung nicht ausschließlich, wohl nicht einmal hauptsächlich durch die Zeitdauer, die sie in Anspruch nehmen. Bei einer Arbeit, die mit Interesse an der Sache begonnen, mit dem Bewußtsein der eigenen Kraft und mit steigernder Sicherheit ausgeführt wird, macht die Zeitdauer sich wenig bemerklich, vielleicht weniger als die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung und die geistige Erholung unbedingt erfordert; wird dagegen eine Arbeit mit Gleichgültigkeit unternommen, im vergeblichen Ringen mit unbesiegbaren Hindernissen und mit dem Gefühle des Mißlingens fortgesetzt, so wird selbst eine mäßige Zeitdauer zu einer drückenden, abspannenden Last.“ Das sind goldene Worte, die die beste Empfehlung der Privatlektüre bilden. Auch die von der Schulhygiene an diesen Erlaß geknüpften Forderungen (vergl. Eulenberg und Bach unter dem Titel Überbürdung, S. 596 ff.) lassen sich durchaus mit der Einrichtung der Privatlektüre verbinden. Sogar für die Ferien schließen sie diese nicht aus; denn No. 9 besagt nur: „Die Ferien sind von Schulaufgaben im engeren Sinne möglichst zu entlasten.“

Dem Gange des Berichtes folgend, erheben wir jetzt die Frage: wann soll die Privatlektüre beginnen? Unseres Erachtens erst auf der Oberstufe von IIa ab, auch im Deutschen. Früher damit zu beginnen, verbietet der Mangel an Reife bei den Schülern, und ich fürchte, daß sogar die freiwillige Lektüre im Deutschen, die der Berichterstatter schon früher empfiehlt, des Ernstes entbehrt. Leitsatz 3 stellt dieses fest und zugleich die Gegenstände der verbindlichen Lektüre. Wenn selbst so begeisterte Humanisten, wie mein früherer Rektor der Thomasschule Eckstein, in seinem lateinischen und griechischen Unterrichte, wenn Wendt in seinem deutschen Unterrichte (Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre) die Frage der fremdsprachlichen Privatlektüre garnicht berühren oder kurzer Hand abweisen, so könnte einem Epigonen das Herz entfallen. Aber „τρεῖν μ' οὐκ ἐᾷ Παλλὰς Ἀθήνη“. Der

Haupteinwurf neben dem bekannten, dem Zeitmangel entnommenen ist der, die Schüler hätten jetzt nicht mehr die sprachlichen Kenntnisse, und daher trieben sie die fremdsprachliche Privatlektüre nicht mehr mit Lust und Erfolg. Hier liegt eine große Schwierigkeit, aber eine nicht unüberwindliche. Für die Gymnasien bilden nächst dem Deutschen die alten, für die Realschulen die neuen Fremdsprachen so sehr den Mittelpunkt ihres Seins, daß die Schüler in ihnen relativ heimisch werden müssen und auch können, wenn ihre Eigenart zielbewußt von Leitern, Lehrern und Schülern entwickelt wird. Was in Österreich bei 8jährigem Kursus und geringerer Stundenzahl für die alten Sprachen (Latein 50 = 68 Stunden, Griechisch 28 = 36 Stunden) möglich ist, das muß in Preußen auch erreichbar sein. Ich weiß wohl, daß mir von vielen Seiten der Vorwurf des Optimismus gemacht werden wird, aber Theorie wie Praxis haben die Überzeugung von der Möglichkeit einer erfolgreichen fremdsprachlichen Privatlektüre in mir befestigt. Der ganze Lektürebetrieb auch in der Klasse muß allerdings einheitlich im Konstruieren, Extemporieren, Präparieren und Verarbeiten des Inhaltes darauf zugeschnitten sein. Dazu kommen jetzt treffliche kommentierte Schulausgaben statt der früheren philologisch-wissenschaftlichen, die teilweise eigens zu diesem Zwecke angelegt und mit den unbekannten Vokabeln versehen sind. Tritt zu dieser Vorbereitung und zu diesen reichen Hilfsmitteln, deren Aufzählung ich als überflüssig unterlasse, eine sachgemäße Anleitung und Hilfe des Lehrers, so ist der Erfolg sicher. Natürlich „abusus non tollit usum“ und „est modus in rebus, sunt certi denique fines.“

Für die praktische Ausführbarkeit verweise ich auf die von dem Meister der Didaktik, Frick, herausgegebenen Lehrpläne für das Lateinische und Griechische (pädagogische und didaktische Abhandlungen, Bd. II), die auch die Privatlektüre berücksichtigen.

Über den Fremdsprachen steht das Deutsche in jeder der drei Arten der höheren Schule. So erklärt sich Leitsatz 3, der den Umfang der verbindlichen Privatlektüre für jedes der drei Fächer bestimmt. Auch hier wollen wir unter Aufgabe aller reinen Theorien von der Praxis goldenem Baume zu pflücken versuchen. Da fällt es auf, daß die Lehrpläne nur im Lateinischen von Privatlesen sprechen, und doch ist das Griechische für Wesen und Eigenart des Gymnasiums mindestens ebenso bedeutsam (vergl. Weißenfels, „Das Wesen des Gymnasiums“), und seine Stoffe sind nach Leichtigkeit und Bedeutsamkeit für die Privatlektüre viel geeigneter. Deshalb scheint mir nach grundsätzlichen und praktischen Erwägungen die richtige Abstufung für das Privatlesen folgende zu sein: mäßige lateinische, einige griechische und umfangreiche deutsche Privatlektüre. Für die Realanstalten ist die gleiche Abstufung mit Englisch, Französisch und Deutsch gegeben. Über die Reihenfolge von Französisch und Englisch läßt sich streiten.

Dem Inhalte nach verdient sowohl vom ethischen, als auch nationalen Standpunkte das Englische die erste Stelle, vom praktischen Standpunkte aber sind die Schüler im Französischen heimischer. Selbstverständlich sind hohe Anforderungen in bezug auf sittliche Reinheit und Unanstößigkeit an alle Stoffe der Privatlektüre zu stellen.

Der Leitsatz 4 sieht von der Aufstellung eines allgemein verbindlichen Kanons der Privatlektüre ab. Die Eigenart der einzelnen Schule soll ja bei aller Übereinstimmung in der Hauptorganisation nach den Lehrplänen wie nach dem Urteile kompetenter Fachmänner (Wilamowitz) mehr gepflegt werden. Die eine Gymnasialanstalt wird neben der allen gemeinsamen Betonung des Deutschen das Griechische, die andere das Lateinische stärker betreiben. Hiernach wird vom Direktor und der Fachkonferenz die Auswahl getroffen und ein Kanon der verbindlichen Privatlektüre jedesmal für die drei aufeinanderfolgenden Jahrgänge der Oberstufe festgelegt.

Jedes Übermaß ist streng zu vermeiden. Im Griechischen kommt hauptsächlich Homer in Betracht, und zwar für IIa Odyssee, für I Ilias, daneben eine Auswahl aus den Lyrikern (Biese), den Historikern (Jacobs), bei tüchtigen griechischen Leistungen vielleicht auch ein Stück des Euripides (Muff). Im Lateinischen denken wir für I an Horaz [Satiren, Episteln, Epoden (Röhl)] als den Mittelpunkt des Privatlesens zur Ergänzung der Gedankenlyrik Goethes, auch an eine Auswahl aus den Lyrikern (Feyerabend), vielleicht auch an Ciceros Briefe (Franz), für IIa an Cicero pro Archia poeta, pro S. Roscio Amerino. Im Deutschen muß die Aufstellung viel reicher sein. Hier ist von Heiland in seinem Artikel „Deutsche Sprache“ in Schmids Encyklopädie Band I, Seite 928 u. ff., von Lehmann, Deutscher Unterricht, und von Wendt, „Deutscher Unterricht“ bei Baumeister Band III, 2, so Treffliches über die Privatlektüre gesagt, daß hier eine Systematik überflüssig erscheint. Im einzelnen empfehle ich für IIa Nibelungenlied, Walter von der Vogelweide, Götz, Prinz von Homburg; für Ib Schillers Jugenddramen, Emilia Galotti, Nathan der Weise, Grillparzer; für Ia Dichtung und Wahrheit, italienische Reise, Mignon (Bearbeitung von Lörcher), Coriolan, Macbeth und die Romantiker. Für Realanstalten gibt Münch in seinem Aufsatz: „Der französische Unterricht“ bei Baumeister und auch sonst gute Winke. Im Französischen kommt die geschichtliche (Mignet, Ségur, Thiers, Barrau, Taine) und die erzählende Literatur (Erckmann-Chatrian, Daudet) in Frage, während die schwere klassische Dramatik der Klassenlektüre vorzubehalten ist. Im Englischen ist nach Glaunings trefflichem Aufsatz bei Baumeister die geschichtliche (Macaulay) und die romanhafte Lektüre (Scott) zu pflegen, daneben sind auch leichtere Dramen von Shakespeare zu berücksichtigen.

Leitsatz 5 will einige Richtlinien für die Handhabung geben. Es bedarf wohl kaum des Hinweises, daß auf die richtige Methode und

auf die Lehrerpersönlichkeit, die sie handhabt, hier alles ankommt. Ist deren Verhältnis zu dieser wichtigen Einrichtung ein richtiges, so kann sie zur Lust werden, sonst ist sie eine unnütze Last. Alle Schüler erhalten die gleiche Aufgabe bei Beginn des Schuljahres; sie wird in die ordnungsmäßigen Arbeitspläne mit aufgenommen und mit veranschlagt. Die Fachlehrer stellen sie. Diese geben eingehende Hinweise, worauf es ihnen bei der Lektüre, vor allem bei der deutschen Aufgabe ankommt, und empfehlen Ausgaben, die in der Regel kommentiert und am besten zu diesem Zwecke angefertigt sind (Velhagen und Klasing, Teubner, Freytag weisen solche auf); der Preis ist mäßig, und für ärmere Schüler besteht eine Hilfsbibliothek. Während der Zeit der Erledigung fragt der Lehrer öfters nach dem Fortgange der Arbeit und ist zu jeder Auskunft und Hilfe bereit. Er ist in diesem Falle mehr Berater als Überwacher und Beurteiler der Arbeit. Die Abnahme des Aufgegebenen erfolgt im Deutschen nach den großen Ferien, im Griechischen (Englischen) nach den Weihnachtsferien, im Lateinischen (Französischen) und Deutschen (2. Pensum) vor den Osterferien. Das Verfahren der Abnahme ist ein rein mündliches, die Vorlage von Adversarien, „unverstandenen Stellen", wird nicht gefordert, während der fleißige und interessierte Schüler sie aus eigenem Antrieb aufstellen kann; die Präparationshefte sieht man gelegentlich und bei einzelnen ein. Die Abnahme erfolgt in ein oder zwei Unterrichtsstunden unter Angabe des Inhaltes, Besprechung der charakteristischen Form, des Aufbaues, der Übersetzung wertvoller und charakteristischer, auch schwieriger Stellen bei der fremdsprachlichen Lektüre. Noch besser und wirkungsvoller für die erziehliche Seite ist es, wenn der Lehrer schulfreie Zeit, z. B. einen Klassenspaziergang, dazu benutzt, um im Anschluß hieran die Aufgabe zu erledigen. Das erweckt Lust und bringt Lehrer und Schüler nahe. Lust und Liebe aber sind die Fittige zu gedeihlicher gemeinsamer Arbeit. Dies soeben geschilderte Verfahren einschließlich der Abnahme bei Klassenspaziergängen habe ich als Schüler wie als Lehrer an großen und kleineren Anstalten erprobt und als empfehlenswert gefunden.

Dagegen kann ich der Einrichtung von besonderen sogenannten Studientagen keineswegs das Wort reden. An Internaten wie Pforta mit historischer Überlieferung mögen sie ausführbar sein, obwohl ich auch da ihre Schattenseiten für sehr groß erachte, an offenen Anstalten aber halte ich sie für eine starke Beeinträchtigung einer ordentlichen Schulzucht und als eine ganz unerlaubte Unterbrechung der gewöhnlichen Schularbeit. Da sie von einzelnen Berichten erwähnt, von einem (Bielefeld) sogar empfohlen werden, so nimmt Leitsatz 6 gegen sie Stellung.

An Stelle von Leitsatz 10 des Berichterstatters muß nach dem Gange

meiner Erörterungen Leitsatz 7 treten. Er handelt zugleich über die Verwertung, die ich noch allgemeiner fasse, und über die Bewertung der verbindlichen Privatlektüre. Bei letzterer möchte ich warnen, minderwertige Leistungen gleich zu tragisch aufzufassen und durch eine schlechte Note später zu fixieren. Die Beschämung des Schülers ist bei richtiger Handhabung der Privatlektüre die härteste Strafe, dagegen fällt für die Gesamtbeurteilung von Fleiß und Streben die Art der Erledigung gerade des Privatlesens als einer Vorbereitung für selbständiges Arbeiten sehr in die Wagschale.

Den Leitsätzen 12 bis 18 stimme ich zu und ergänze sie nur hier und da. An einer Stelle (Leitsatz 16) streiche ich den ersten Satz „Besondere Anregungsmittel sind Deklamatorien und dramatische Rezitationen". Denn diese Frage hat mit der vorliegenden über freie Privatlektüre keinen Zusammenhang, da die Auswahl hierzu doch von dem Lehrer zu treffen ist. Zur Belebung des deutschen Unterrichtes dienen wohl diese Übungen, aber nur bei Schulfeierlichkeiten, nicht im gewöhnlichen Unterrichte haben sie ihre Stelle.

Lesekränzchen sind sehr vorsichtig zuzulassen und zu behandeln, weil sie meistens ausarten. Nur wenn ein geschickter, tüchtiger Lehrer bereit ist, dieser Einrichtung dauernd Zeit und Kraft zu widmen, können sie gedeihen. Wo sogenannte Bibellesekränzchen, wie an hiesiger Anstalt, bestehen, empfiehlt es sich, einen von den beiden Leseabenden guter profaner Lektüre zu widmen. Das geschieht hier seit vielen Jahren mit gutem Erfolge, und ich habe durch Einführung in Dichter, wie Heinrich v. Kleist, Scheffel u. a., auch dem freiwilligen Privatlesen zu nützen versucht. An Stelle von Leitsatz 16 setze ich demgemäß Leitsatz 8.

Zu Leitsatz 14, der von den Schülerbibliotheken handelt, bemerke ich, daß mir diese Frage in manchen Einzelberichten viel zu eingehend behandelt erscheint, ja zum Mittelpunkte der ganzen Erörterungen gemacht wird. Ihre Bedeutung für die unverbindliche Privatlektüre liegt ja auf der Hand. Für ihre Einrichtung, die des öfteren abgehandelt ist, ist maßgebend der Ministerialerlaß vom 17. Januar 1885 (Centralblatt S. 204 u. ff.), der auch das Wesentliche darüber gibt. Für Sexta wünsche ich gar keine Klassenbibliothek, für Quinta und Quarta eine sehr beschränkte, für die mittleren Klassen eine mäßig und für die oberen eine reich und vielseitig ausgestattete. Die Ansichten über den wünschenswerten Bestand gehen auch in den Berichten (Paderborn, Lippstadt, Hamm) soweit auseinander, daß eine Erörterung zu Resultaten kaum führen kann.

Zu Leitsatz 15, der von der Anregung zu freiwilligem Privatlesen handelt, möchte ich „die eindringliche Warnung vor schlechter Lektüre" hinzusetzen. Der Direktor hat diese Warnung jährlich im Jahresberichte unter den „Mitteilungen an die Eltern" auszusprechen, alle Lehrer, besonders die

Klassenlehrer als Verwalter der Bibliotheken schärfen sie bei jeder passenden Gelegenheit von neuem ein; schlechte Lektüre wird bei den Besuchen der Auswärtigen, oder wo sie sonst angetroffen wird, weggenommen, und die Besitzer werden bestraft. So wird auch durch die Anregung und möglichste Überwachung der unverbindlichen Privatlektüre der Charakter der Schüler befestigt und Geschmack wie Urteil gebildet.

Leitsätze.

1. Die verbindliche Privatlektüre ist für die neunstufigen höheren Schulen eine notwendige Einrichtung, weil sie ein bedeutsames Mittel ist:
   a) zur Ausgestaltung der Eigenart jeder Schulgattung;
   b) zur erziehlichen Einwirkung des Lehrers auf den Schüler;
   c) zur Gewöhnung des Schülers an selbständige Arbeit;
   d) zur Förderung der übrigen erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Schule.
2. Bei sachgemäßer Gestaltung der Gesamtarbeit und der Lektüre im Besonderen findet sich für Lehrer und Schüler Zeit und Kraft für die Einrichtung, für letztere auch im Rahmen des über die Arbeitszeit erlassenen Ministerialerlasses vom 10. November 1884.
3. Sie ist verbindlich von Obersekunda ab im Deutschen für alle drei Schularten, im Griechischen und Lateinischen für die Gymnasien, im Französischen und Englischen für die Realanstalten.
4. Jede Anstalt stellt nach ihrer Eigenart einen Kanon für die Oberstufe auf; den breitesten Raum nimmt darin das Deutsche, einen geringeren nehmen die Fremdsprachen ein.
5. Die Methode schließt jedes tumultuarische Aufgeben und jedes geistlose Arbeiten nach Kräften aus. Die Leitung durch den Fachlehrer ist auf die Erweckung von Liebe zur Sache und Vertrauen zur Persönlichkeit des Lehrers gerichtet.
6. Besondere Studientage sind außer in geschlossenen Schulen nicht einzurichten.
7. Die Verwertung und Bewertung der verbindlichen Privatlektüre ist die gleiche wie die der Klassenlektüre.
8. (Statt Leitsatz 16.) Zur Förderung des freiwilligen Lesens können Lesekränzchen erlaubt werden, falls sie unter dauernder Aufsicht eines geeigneten Lehrers stehen.
9. In Leitsatz 15 sind hinter den Worten „das Interesse des Schülers weckenden Unterricht“ die Worte einzuschieben: „unter Warnung vor schlechter Lektüre“.

Protokolle der Verhandlungen.

Erste Sitzung.

Dienstag, den 20. Oktober 1903, vormittags 9 Uhr.

Vorsitzender: Geheimer Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Hechelmann.
Schriftführer: a) Progymnasial-Direktor Dr. Grimmelt; Professor Ernst.
b) Realschul-Direktor Dr. Reese, Realschul-Leiter Professor Fritzsche.

Geheimer Regierungsrat Provinzial-Schulrat Dr. Hechelmann eröffnete die 25. Versammlung der Direktoren der höheren Schulen Westfalens. Er gab zunächst dem Wunsche Ausdruck, es möge Gottes Segen auf der gemeinsamen Arbeit ruhen. Sodann sprach er seinen Dank aus dem anwesenden Geheimen Ober-Regierungsrat Dr. Meinertz, der im Auftrage des Herrn Unterrichtsministers den Verhandlungen beiwohnen wird. Darauf übermittelte er die Grüße und Wünsche des Königlichen Provinzial-Schullkollegiums, besonders S. Exzellenz des Herrn Oberpräsidenten Freiherrn von der Recke, der, heute am Erscheinen verhindert, morgen die Konferenz mit seiner Anwesenheit beehren werde, sowie des Herrn Regierungspräsidenten v. Gescher, der für die Beratungen der Versammlung das größte Interesse bekundet habe und lebhaft bedaure, infolge einer dringlichen Abhaltung den Verhandlungen nicht beiwohnen zu können. Auch der Geheime Regierungsrat Provinzial-Schulrat Dr. Rothfuchs könne zu allseitigem Bedauern zu der diesjährigen Tagung nicht erscheinen. Der Vorsitzende überbrachte von den genannten Herren die besten Grüße und deren Wünsche für einen ersprießlichen Verlauf der Beratungen.

In warmen Worten sprach er sodann dem Direktor Gruchot den besonderen Dank der Versammlung aus für dessen rastlose, liebenswürdige Bemühungen im Interesse der einzelnen Konferenzmitglieder sowie um Beschaffung eines so vortrefflichen Sitzungssaales.

Der Vorsitzende wandte sich darauf zu eingehenden Mitteilungen bezüglich der Veränderungen des Direktoren-Kollegiums innerhalb des letzten Jahrviertes und betreffend die zeitige Zahl und Schulformen der höheren Lehranstalten der Provinz.

a) Mit ehrendem Nachruf gedachte er der inzwischen durch den Tod abberufenen früheren Mitglieder: Dr. Beste (Dorsten), Dr. Weidner (Dortmund) und Dr. Beneke (Hamm). Die Versammlung ehrte ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen.

b) In den Ruhestand getreten sind die Direktoren: Dr. Petri (Höxter), Dr. Liebhold (Bochum), Dr. Mueß (Rietberg), Dr. Brußkern (Attendorn), Waldau (Bocholt), Dr. Gansz (Warendorf), Dr. Tägert (Siegen). Allen diesen Genannten, die so manches Jahr in Treuen gearbeitet, wünscht der Vorsitzende ein otium cum dignitate.

c) Versetzt sind inzwischen die Direktoren: Dr. Broicher (Bochum) nach Trier, Dr. Lenßen (Hagen) als Provinzial-Schulrat nach Hannover, Dr. Jordan (Lemgo) nach Wernigerode, Dr. Dewitz (Salzuffeln) nach Wilhelmshaven, Dr. Oetling (Lüdenscheid) nach Hamm.

d) Neu ernannt sind während der letzten Periode die Direktoren: Dr. Spieß (Bochum, Gymnasium), Dr. Schwarz (Dorsten), Dr. Fauth (Höxter), Dr. Braun (Hagen, Realgymnasium und Gymnasium), Schulte-Tigges (Lüdenscheid), Dr. Wehrmann (Bochum, Oberrealschule), Dr. Traeger (Hattingen), Dr. Adams (Hörde), Dr. Hoffmann (Münster, Progymnasium), Dr. Renz (Schwerte), Dr. Heuwes (Bocholt), Dr. Franz (Dortmund, Gymnasium), Dr. Egen (Warendorf), Utgenannt (Siegen), Dr. Grimmelt (Rietberg), Naber (Lemgo), Blank (Salzuffeln).

e) In die Stellung eines Leiters einer zur Zeit noch in der Entwickelung stehenden höheren Schule sind eingetreten: Professor Fritzsche (Gelsenkirchen-Bulmke), Dr. Gottschalk (Gronau), Dr. Blencke (Hamm, Realschule), Dr. Wirtz (Herne), Professor Schneider (Langendreer).

f) Als Vertreter und zeitiger Leiter des Gymnasiums in Attendorn nahm Professor Ernst an der Beratung teil.

g) Beurlaubt sind die Direktoren: Dr. Droysen (Herford, Realschule), Dr. Tobien (Schwelm), Dr. Goebel (Soest).

Entsprechend der großen Veränderung innerhalb des Direktoren-Kollegiums ist auch der Wandel und Wechsel der Lehranstalten.

A. Neue, zum Teile noch in Entwickelung stehende, sechsstufige Anstalten.

a) Neue selbständige sechsstufige Anstalten.

1.	Realschule (i. E.) zu Gelsenkirchen-Bulmke . .	seit	Ostern	1900
2.	Progymnasium zu Hattingen	„	„	1900
3.	„ „ Hörde	„	„	1900
4.	„ „ Schwerte	„	„	1900
5.	„ (Gymnas.) zu Münster (staatlich)	„	„	1900

6. Realschule (i. E.) zu Hamm . . . . . seit Ostern 1902
7. „ nebst Progymnasium zu Herne . . „ „ 1902
8. „ (i. E.) zu Gronau . . . . . „ „ 1903
9. „ (i. E.) „ Langendreer . . . . . „ „ 1903

b) Neue angegliederte sechsstufige Anstalten:

Münster, dem Realgymnasium angegliedert ein Progymnasium (i. A.) und eine Realschule (i. E.); letztere wird zu Ostern 1904 als selbständige Schule abgezweigt werden;

Lippstadt, Iserlohn, Witten } an die zu Reformanstalten umgewandelten Realgymnasien ist eine Realschule angeschlossen.

B. Ausbau früherer sechsstufiger Schulen zu Vollanstalten.

Die Progymnasien zu Bocholt (seit Ostern 1903 vollständig), zu Dorsten und Wattenscheid (noch in Ausgestaltung);

Realschule zu Dortmund zur Oberrealschule (seit Ostern 1903 vollständig);

Realschule zu Hagen (noch in Ausgestaltung).

C. Umwandlungen zu anderen Schulformen.

Außer den drei oben genannten Realgymnasien, die inzwischen Reformanstalten geworden sind, vollzieht sich eine Umwandlung in Altena (Progymnasium zu Realgymnasium), Lüdenscheid (Progymnasium zu Realgymnasium mit Realschule), Gelsenkirchen-Schalke (Realgymnasium zu Gymnasium [Ostern 1904 vollständig]).

Nach diesen Angaben wandte sich der Vorsitzende der Tatsache zu, daß die jetzt tagende Direktoren-Versammlung für die Lehranstalten der Provinz Westfalen die fünfundzwanzigste sei, sodaß schon aus diesem Grunde ein Rückblick auf den Ursprung und die spätere Geschichte der Direktoren-Versammlungen unserer Provinz gerechtfertigt erscheine. Westfalen, das mit der Einrichtung der Direktoren-Versammlung zuerst vorgegangen, sei heute in der Lage, eine Jubelfeier zu begehen. — Den ersten Anlaß zu einer solchen Vereinigung der westfälischen Anstaltsleiter hat im Jahre 1821 der damalige Direktor des Friedrichs-Kollegium in Königsberg gegeben, Prof. Dr. Gotthold, durch eine Programm-Abhandlung „Über die Einheit der Schule". Er gab darin dem Bedauern Ausdruck, daß die höheren Schulen, die doch demselben Ziele zustrebten, so verschieden wären in ihrer Einrichtung, ihrem Lehrstoffe, den Lehrbüchern und der Lehrweise; einheitliche Einrichtungen wären notwendig. Der Minister Freiherr von Altenstein forderte in Würdigung dieser Anregung die Königlichen Konsistorien, denen damals (bis 1826)

ja auch noch die Abteilung für die höheren Schulen angehörte, zu gutachtlichen Berichten auf. In Münster war zu jener Zeit für das höhere Unterrichtswesen die entscheidende Persönlichkeit im Konsistorium der hochverdiente Konsistorialrat Kohlrausch. Nachdem das Königsberger Programm bei den Direktoren der Provinz Westfalen zur Begutachtung rundgegangen war, berichtete Kohlrausch unter dem 21. Mai 1823 in einer zusammenfassenden Eingabe dem Unterrichtsminister und machte dabei den Vorschlag, man solle, um Einheitlichkeit im Unterrichtswesen herbeizuführen, einen periodischen persönlichen Gedankenaustausch der Direktoren der höheren Lehranstalten durch Bildung eines Vereins der Direktoren der westfälischen Lehranstalten in die Wege leiten. Des weiteren beantragte er zur Deckung der Reisekosten der Mitglieder eine staatliche Zuwendung von 200 Talern. Der Minister ging durch den Erlaß vom 3. Juli 1823 auf den Vorschlag ein und genehmigte die Bildung jenes Vereins sowie auch die Zahlung des genannten Geldbeitrages. Noch in demselben Jahre wurde die erste Versammlung in Soest in der Zeit vom 29. September bis zum 2. Oktober abgehalten. Sie wurde eröffnet am 30. September 1823 in der Wohnung des Direktors Patze. Den Vorsitz führte Kohlrausch. Elf Mitglieder waren anwesend, außer dem Vorsitzenden, nämlich die Direktoren bezw. die Vertreter der Gymnasien von Dortmund, Hamm, Münster, Paderborn, Arnsberg, Bielefeld, Herford, Soest, Minden; als Gast war der Konsistorialrat Sauer aus Arnsberg zugegen. Gegenstand der Beratung waren: der Unterricht in den einzelnen Fächern, die Disziplinarverhältnisse und zahlreiche andere Fragen des Schullebens.

Der Verlauf und die Ergebnisse dieser ersten Versammlung befriedigten allseitig so sehr, daß man nunmehr eine periodische Wiederkehr endgültig beschloß, anfangs für jedes Jahr, später für alle zwei, dann für alle drei Jahre, doch sind diese Zeiträume nicht immer inne gehalten worden. — Die äußere Verfassung der ältesten Versammlungen hat etwas Patriarchalisch-Gemütliches. Die Kosten waren auf das Mindestmaß beschränkt; nur die tatsächlichen Reiseauslagen wurden in bar erstattet. Um aber auch bei diesen Fahrkosten zu sparen, war der Fernerwohnende angewiesen, von den Amtsgenossen, durch deren Wohnorte er reisen mußte, etwa noch den zweiten, dritten und vierten in seinen Wagen aufzunehmen. An dem Versammlungsorte selbst führten die Mitglieder, die bei ihrer geringen Zahl alle in demselben Gasthofe, und, wenn nötig, je zwei auf einem Zimmer untergebracht werden konnten, eine vita communis. Die Wohnungs- und Zehrkosten wurden aus einer Kasse gedeckt, welcher die Gebühren für Anstellungen und Gehaltszulagen der Lehrer, für Prüfung der Schulamtskandidaten und von den Maturitätsprüfungen überwiesen wurden. Auch kam wohl der Oberpräsident mit Mitteln aus seinem Dispositionsfonds zu Hilfe. — Außer den amtlichen

Verhandlungen bot auch der persönliche mehrtägige Verkehr der Konferenzmitglieder von Anfang an der Anregung und der gegenseitigen Förderung vollauf. Kohlrausch beteuert in seinem goldenen Buche „Erinnerungen aus meinem Leben" die ersprießlichen Anregungen, die ein derartiger gegenseitiger Austausch gebracht hätte; der Gedanke an diese erste und die später gleichfalls von ihm geleiteten noch vier folgenden Versammlungen gehörten zu seinen wohltuendsten Erinnerungen.

Die neun ersten westfälischen Direktoren-Versammlungen tagten an verschiedenen Orten: drei in Soest, zwei in Münster, zwei in Arnsberg, je eine in Hamm und Bielefeld. Von der zehnten (1844) ab war Soest beständig der Versammlungsort bis zur vierundzwanzigsten Konferenz im Jahre 1899. Auf den dringenden Wunsch der Direktoren ist der jetzige Wechsel des Ortes eingetreten.

An den Versammlungen nahmen früher nur die Direktoren der Vollgymnasien teil. Seit der zwanzigsten Versammlung (1881) kamen auch die Direktoren der Progymnasien, sowie die der damaligen Bürger- und Gewerbeschulen hinzu. Die Leiter der lippischen höheren Lehranstalten sind seit 1873 unsere lieben Gäste und Genossen.

Auf den Versammlungen führten bei den fälligen Versammlungen den Vorsitz die Dezernenten des Kgl. Konsistoriums bezw. seit 1826 des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums: Kohlrausch (versetzt im Juni 1831); Wagner (bis 1845); Dr. Savels (seit 1845); Dr. Suffrian (seit 1850); Dr. Schultz (seit 1866); Dr. Probst (seit 1876); Dr. Rothfuchs (seit 1887); Dr. Hechelmann (seit 1893).

Auf der diesjährigen fünfundzwanzigsten Versammlung sind 51 westfälische und drei lippische (Detmold, Lemgo, Salzuffeln) Anstalten vertreten.

Nach diesem Überblicke über den Ursprung und die Geschichte der westfälischen Direktoren-Versammlungen dürfte wohl die Frage gestellt werden, was durch sie erreicht worden sei. Man habe wohl behauptet, der Erfolg entspreche der aufgewandten Mühe nicht; auch seien die auf den Konferenzen gefaßten Beschlüsse vielfach nicht ausgeführt worden. Demgegenüber müsse darauf hingewiesen werden, daß schon die vorbereitenden Beratungen der Lehrerkollegien für alle beteiligten Lehrer von großem Nutzen seien. Im übrigen seien auch manche überaus wichtige Beschlüsse, den Unterricht, die Disziplin und andere Gebiete betreffend, Anlaß zu allgemein verbindlichen Verordnungen geworden. Nicht zu übersehen sei ferner, daß die gedruckten Verhandlungen einen Schatz bildeten, welcher der Lehrerwelt von dauerndem Nutzen sei. Denn in ihm sei eine Fülle von Erfahrung niedergelegt, die unter anderem auch in vielen literarischen Veröffentlichungen für den gesamten Unterricht verwertet werde. — Der mehrtägige persönliche Verkehr der Amtsgenossen biete ferner reiche Gelegenheit zu Gedanken-

austausch über Erfahrungen, beseitige manche Vorurteile und fördere für Unterricht und Erziehung ein einträchtiges und geregeltes Verfahren der verschiedenen Lehranstalten.

Nach Maßgabe des einschlägigen Ministerial-Erlasses vom 4. Juni 1897 sei daher auch der diesjährigen Versammlung eine doppelte Aufgabe gestellt: zunächst gründliche wissenschaftliche und pädagogische Behandlung der von der Behörde vorgelegten Fragen; sodann im kollegialen Verkehre zwangloser persönlicher Gedankenaustausch und gegenseitige Anregung.

Nachdem der Vorsitzende für heute und für die folgenden Tage die Geschäftsordnung festgesetzt und die Protokollführer bestimmt hatte, richtete er an den Geheimen Ober-Regierungsrat Dr. Meinertz die Frage, ob er auch seinerseits beabsichtige, der Versammlung etwaige Aufgaben zur Beratung zu stellen.

Geh. Ober-Regierungsrat Dr. Meinertz dankte zunächst dem Vorsitzenden für die Bewillkommnung; es sei ihm eine Freude, an der Versammlung teilzunehmen. Im Namen des Herrn Ministers sprach er sodann die besten Grüße und Wünsche für einen gedeihlichen Verlauf der Beratungen aus. Der Herr Minister gedenke gern seiner persönlichen Teilnahme an früheren Versammlungen hiesiger Provinz; der Wohlfahrt der höheren Schulen Westfalens bringe der Herr Minister dasselbe warme Interesse entgegen wie früher als Oberpräsident dieser Provinz. Der Kommissar des Herrn Ministers bemerkte sodann, hinsichtlich der Bedeutung der Direktoren-Versammlungen könne er bestätigen, was der Vorsitzende darüber ausgeführt habe. In der Tat höre man nicht selten, daß die Konferenzen der Direktoren den Lehrern viel Arbeit machten durch die Anfertigung der Berichte, und daß auf den Versammlungen gemeiniglich geredet und beschlossen werde in futuram oblivionem. An maßgebender Stelle bestehe eine derartige Ansicht nicht. Dort wisse man, welche Bedeutung den Beratungen beizumessen sei, welche Schätze von schultechnischer Erfahrung und pädagogischer Weisheit in den Protokollen niedergelegt seien. Viele Bestimmungen der Lehrpläne verdankten den Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen ihre Entstehung. Die Direktoren seien berufene Beurteiler dessen, was auf dem Gebiete der Schulreform schon geschehen sei und noch geschehen könne. Deshalb lege das Ministerium Wert darauf, mit den Direktoren Fühlung zu behalten und gerade aus diesem Grunde sei er auch von dem Herrn Minister beauftragt, an der diesjährigen westfälischen Versammlung teilzunehmen. Er beabsichtige, sich an der Besprechung soweit zu beteiligen, als es sich um Beseitigung von etwaigem Zweifel über die Ausführung von Bestimmungen der neuen Lehrpläne handele.

Der Kommissar des Herrn Ministers schloß mit dem Wunsche, es möge auch diese Konferenz ein würdiges Glied in der langen Reihe der westfälischen Direktoren-Versammlungen sein, und ihr Verlauf möge alle Teilnehmer befriedigen und für die Anstalten ersprießlich und segensreich werden.

Hierauf erfolgte die Verhandlung über den ersten Beratungsgegenstand.

I.

Wie sind die in den neuesten Lehrplänen von 1901 (Seite 50 ff.) vorgeschriebenen „zusammenfassenden Wiederholungen" in der Erdkunde auf der Oberstufe zu gestalten? Die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei oberen Klassen und auf die verfügbare jährliche Stundenzahl ist dabei besonders zu berücksichtigen.

Nach Verlesung der Vorschriften der Lehrpläne über den geographischen Unterricht der Ober-Klassen, wird in die Besprechung der Leitsätze eingetreten.

Der Vorsitzende, Geheimer Regierungsrat Dr. Hechelmann: Dem erdkundlichen Unterrichte an den höheren Lehranstalten bringt die Unterrichtsverwaltung seit Jahren eine erhöhte Teilnahme entgegen. Dies geht schon aus der in der Neuzeit erfolgten Errichtung von Lehrstühlen an den Universitäten deutlich hervor. Auch die Anforderungen der amtlichen Lehrpläne sind in diesem Fache geregelt und gesteigert worden. Die Lehrerfolge des erdkundlichen Unterrichts haben sich unter der Gunst dieser Verhältnisse an den höheren Lehranstalten in der Neuzeit nicht unwesentlich gebessert, können jedoch vielfach noch immer nicht befriedigen. Revisionen und Prüfungen lassen keinen Zweifel, daß besonders auf der Oberstufe nicht selten große Unwissenheit in diesem Fache herrscht, sogar in der Kenntnis der erdkundlichen Verhältnisse des deutschen Vaterlandes. In unserer Provinz Westfalen liegen für diese bedauerliche Tatsache hin und wieder vielleicht besondere Gründe vor. An unseren heimischen höheren Lehranstalten treten vornehmlich in die Tertia, auch wohl in die Sekunda, jährlich zahlreiche Schüler ein, die ihre Vorbildung auf sogenannten Rektoratschulen genossen haben. Die Zahl dieser Schulen beläuft sich zur Zeit auf 98, die ihrer Schüler auf rund 5500. Bei aller Anerkennung des Fleißes und der nicht selten rühmlich selbstlosen Hingabe von Lehrern, sowie der Bravheit und des Strebens wohl der großen Mehrheit der Schüler solcher Anstalten können doch die ungünstigen und schädlichen Zustände, mit denen eine große Zahl von ihnen zu kämpfen hat, nicht verkannt werden. Dahin gehört häufig der Mangel der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Zahl und Vorbildung, dahin die leidigen Unterrichts-Kombinationen, der Mangel an Lehrmitteln und andere Hemmnisse. Bei solch ungünstigen Verhältnissen, unter denen viele dieser

Schulen zu arbeiten genötigt sind, ist die Erreichung der Ziele sehr erschwert, in gewissen Fällen geradezu unmöglich. Zu denjenigen Unterrichtsfächern, in denen Schüler solcher Schulen bei ihrem Eintritte in höhere Lehranstalten häufig herzlich wenig mitbringen, gehört mit an erster Stelle die Erdkunde. Und doch verlangt außer anderen Gründen z. B. schon die Stellung unseres Vaterlandes ein energisches Betreiben der Erdkunde, wie überhaupt, so insbesondere der von Deutschland. Wir sind in die Weltmachtspolitik eingetreten und haben Kolonialbesitz erworben. Selbst aus diesem Grunde ist das Verständnis der geographischen Grundlage unentbehrlich. Noch im Jahre 1895 hat deshalb das Königl. Provinzial-Schulkollegium die Direktoren veranlaßt, darauf zu achten, daß nicht allein auf denjenigen Klassen, auf denen lehrplanmäßig deutsche Erdkunde zu betreiben ist, sondern auch besonders auf Sekunda und Prima die erforderliche Kenntnis der physischen und der politischen Erdkunde von Deutschland gewahrt und gesichert werde. Die in den Lehrplänen vorgesehenen erdkundlichen Wiederholungen auf der Oberstufe sind dementsprechend einzurichten. Die neuen Lehrpläne von 1901 haben den erdkundlichen Wiederholungen auf der Oberstufe in erhöhtem Maße Rechnung getragen. Da nun aber nach den Beobachtungen der Departements-Räte hiesiger Provinz die Handhabung jener Wiederholungen an den verschiedenen Anstalten eine sehr verschiedene ist, nicht selten auch Plan und Ordnung hinsichtlich der Verteilung des Stoffes und der Zeit zu fehlen scheinen, so wollen wir bei der heutigen Tagung zu Nutz unserer höheren Schulen über den beregten Gegenstand ein möglichst einheitliches und planmäßiges künftiges Verfahren zu vereinbaren streben.

Unter dem auf S. 30 und 31 des vorliegenden Druckstückes vorgeschlagenen Leitsätze erscheint (S. 31 III) die Verteilung des Lehrstoffes von besonderer Wichtigkeit. Doch soll durch diesen Vorschlag der Verteilung ein Zwang im einzelnen nicht ausgeübt werden. Vielmehr werden an jeder Lehranstalt Fachkonferenzen die Einzelheiten festzusetzen haben.

Es ist wohl geäußert worden, der Bericht sei von einem idealen Standpunkte aus abgefaßt und verlange zu viel. Doch darf dies nicht als ein Vorwurf aufgefaßt werden Bleibt doch die Wirklichkeit meistens hinter unseren Wünschen zurück. Ein nachhaltiges Studium des Berichtes und des Mitberichtes darf dringend empfohlen werden, wenn auch die Vorschläge hier und da etwas zu weitgehend erscheinen.

Nach diesen einleitenden Ausführungen erteilte der Vorsitzende das Wort dem Hauptberichterstatter.

Direktor Auler: Den Bericht hätte ich lieber erst nach drei Jahren abgefaßt, wenn mehr Erfahrungen zu Gebote gestanden hätten. Ein anderes Bild vom geographischen Unterrichte, als das des Berichtes, trage ich im Kopfe und im Herzen. Mein Ziel ist ein selbständiger geographischer Unter-

richt auch in den Oberklassen, der mit dem geschichtlichen eng verbunden ist. Gerade dieser erfordert für das Erkennen auf sozialem und wirtschaftlichem Gebiete eine gediegene geographische Grundlage.

Wie er ist, will der Bericht eine Vertiefung des geographischen Unterrichtes anregen und anbahnen und veranlassen, überall nach dem „Warum" zu fragen. Dieser Unterricht soll nicht nur zur Orientierung dienen, sondern der Erfassung des ursächlichen Zusammenhanges. Mein Wunsch ist, daß mit dem geographischen Unterrichte endlich Ernst gemacht werde. Hierbei wird sich ergeben, daß der jetzige Zustand nicht befriedigen kann. Mit der jetzt festgesetzten geringen Stundenzahl geht es nicht. Diese Erkenntnis möchte der Bericht vermitteln.

Die angegebene Stoffverteilung soll nicht bindend sein. Hierin soll Freiheit herrschen. Auf dem Geographentag in Köln zu Pfingsten 1903 wurde z. B. folgende Stoffverteilung vorgeschlagen, die sich zunächst auf die Oberklassen der Ober-Realschulen bezieht:

„O II. Überblick über die Erdteile. Genauere Behandlung der zu Europa in näherer Beziehung stehenden Länder, vornehmlich: Vereinigte Staaten, China, Japan, Indien, Vorder-Asien. U I. Vertiefende Betrachtung von Mitteleuropa. O I. Ausgewählte Abschnitte aus der allgemeinen Erdkunde, namentlich Klimatologisches (Einwirkung des Klimas auf die Lebewesen), Ozeanographisches, Geologisches (Ausflüge), Völkerkundliches.

Der gesamte Unterricht auf der Oberstufe ist eine Vertiefung der erdkundlichen Kenntnisse.

An den Gymnasien und Realgymnasien werden Abschnitte aus demselben Unterrichtsgebiete ausgewählt."

Mit diesem Plane stimme ich nicht überein.

Nach einer kurzen Erörterung wurde darauf Leitsatz 1 mit einer kleinen Änderung angenommen.

Leitsatz 2.

Direktor Auler: Der Leitsatz 2 richtet sich nicht nur gegen die übermäßige Betonung früherer geologischer Zustände der Erdoberfläche, sondern auch gegen die Verwendung der Geographiestunde für die Einübung antiker Topographie. Diese gehört in die Geschichtsstunde.

Direktor Ricken will dagegen geographische Stunden der Ober-Realschule auch zur Einführung in die antike Topographie benützen.

Leitsatz 2 wird nach einigen Änderungen im wesentlichen in der Fassung des Berichterstatters angenommen.

Leitsatz 3.

Der Vorsitzende schlägt vor, die Belehrungen über Verkehrswege auch in der Geographiestunde durchzunehmen.

Direktor Auler fürchtet davon eine Belastung und weist die Verkehrs-

wege der Geschichtststunde zu. Jede Minute der Geographiestunde sei ihm kostbar.

Direktor Hense verweist auf die Verkehrswege, z. B. von Australien nach Amerika, die wohl schwerlich im Geschichtsunterricht behandelt werden können.

Direktor Auler verknüpft den Weg Sydney-St. Francisco, den Direktor Hense erwähnt hat, mit der Besprechung kolonialer Erwerbungen, auf die der Unterricht in der Geschichte kommen muß.

Leitsatz 4.

Direktor Hellinghaus begründet kurz den Leitsatz 4b im Anschluß an die im Mitberichte gegebenen Ausführungen.

Der Vorsitzende empfiehlt, Leitsatz 4b mit einigen Änderungen anzunehmen.

Direktor Reese dagegen tritt für 4a ein, da dieser Leitsatz uns in der Stundenzahl nicht bindet, ehe wir Erfahrungen gesammelt haben. Besonders aber lehnt er den Schlußsatz zu 4b ab. Der Unterricht in der Geographie, darin befinde er sich sicherlich in voller Übereinstimmung mit dem Mitberichterstatter, soll von dem geeignetsten und zugleich für das Fach begeistertsten Lehrer gegeben werden. Das ist in der Regel doch wohl der Geograph. Die jüngeren Lehrer der Erdkunde, auch wenn sie sonst Historiker sind, seien doch auch naturwissenschaftlich derart vorgebildet, daß sie dieser Aufgabe auch auf der Oberstufe gewachsen seien. Eine Trennung der physischen und politischen Erdkunde, ja auch von der Geschichte, sei in vielen Fällen unmöglich. (Er weist dies an Verkehrswegen im Monsungebiet und an anderen Beispielen nach.) Damit hängt Leitsatz 20 eng zusammen. Entscheiden wir uns für 4a, so können wir auch 20 annehmen; 4b würde 20 ausschließen.

Direktor Wehrmann bedauert, daß der Geographie in der Ober-Realschule in den Oberklassen nur eine Stunde zugewiesen sei. Damit können die Geographen nichts anfangen. Im übrigen ist er für 4b und schlägt vor, das Wort „Ober-Realschule“ einzuschieben.

Direktor Suur stimmt 4a zu. Er hat das Mindestmaß seit 4 Jahren überschritten und 20 Stunden des Schuljahrs in den Oberklassen auf die Wiederholungen verwendet. Im wesentlichen wird Länderkunde getrieben zusammenfassende Belehrungen über physische Verhältnisse werden dem naturwissenschaftlichen Lehrer übertragen.

Direktor Auler weist an den Verkehrswegen bei Dortmund, die zur Bedeutung dieser Stadt im Mittelalter beigetragen haben, nach, daß physische und politische Erdkunde nicht getrennt werden können.

Direktor Stoltz will den Unterricht dem Historiker überweisen und nur ein Semester lang in OI. die geographische Stunde dem Physiker für die mathematische Erdkunde zuerteilen.

Direktor Ricken nimmt 4b in Schutz, will aber nicht, wie Direktor Wehrmann vorgeschlagen, im Schlußsatze die Ober-Realschule aufnehmen.

Direktor Schulte-Tigges warnt vor Überschätzung der Hilfe, die dem geographischen Unterrichte aus dem naturwissenschaftlichen erwüchse, und begründet dies mit ausführlichem Hinweis auf den Unterschied zwischen Geographie und Naturwissenschaft im Sinne des Berichterstatters. Er erklärt sich für 4a, will aber die allgemeine physische Erdkunde nicht systematisch zusammengefaßt, sondern bei den einzelnen Ländern darauf eingegangen wissen.

Der Vorsitzende macht auf die Unterschiede zwischen gymnasialen und realen Anstalten und den Spielraum aufmerksam, den die Lehrpläne bei den Schularten lassen.

Direktor Hellinghaus wiederholt die Forderung der Lehrpläne, auf der Oberstufe die Abschnitte aus der physischen Geographie zusammenfassend zu behandeln.

Direktor Windel wünscht statt 6 Stunden deren 10 für jedes Semester.

Direktor Auler will die geographische Betrachtung überwiegen lassen. Es ist ihm gleichgültig, ob der Naturwissenschaftler oder der Historiker den Unterricht erteilt, wenn dieser nur von echt geographischem Geiste durchdrungen ist.

Direktor Hense bestimmt für das Tertial mindestens sechs Stunden und hält diese Vermehrung der Stundenzahl für unbedingt nötig.

Um den Direktor bei der Aufstellung des Lehrplanes nicht zu beschränken, schlägt der Vorsitzende vor, unter Streichung des Leitsatzes 4b die These 4a in etwas veränderter Fassung anzunehmen. Angenommen.

Den Leitsätzen unter II wird ohne Debatte mit geringen, von dem Vorsitzenden vorgeschlagenen Änderungen zugestimmt.

Der Vorsitzende weist auf die Bedeutung von Teil III hin und betont die Berücksichtigung der Individualität der Lehranstalten nach Maßgabe der Vorschläge des Berichterstatters auf Seite 17—19.

Direktor Schulte-Tigges teilt den Vorschlag der Geographielehrer an seiner Anstalt mit, die die erdkundlichen Pensen selbständig, ohne Rücksicht auf den geschichtlichen Unterricht der Klassen verteilen. Außerdem weist er auf den Widerspruch zwischen Aulers Leitsatz 20a und der vorgeschlagenen Stoffverteilung S. 17—19 hin.

Direktor Stoltz: An der Ober-Realschule kann systematisch unter Bewahrung der geographischen Einheiten vorgegangen werden. In Dortmund sind der OII die außereuropäischen Erdteile, der UI Europa nebst Handelsgeographie, der OI Deutschland zugewiesen.

Direktor Führer: Die erdkundlichen Wiederholungen sollen selbständig betrieben werden, nicht im Dienste der Geschichtie stehen und damit nicht

den Zufälligkeiten je nach dem Stande des geschichtlichen Unterrichts ausgesetzt sein.

Direktor Auler: Der von Direktor Schulte-Tigges erwähnte Widerspruch ist nur scheinbar und nur auf dem Papier vorhanden. Stets muß bei der Länderkunde auf die physische Erdkunde in ihren verschiedenen Gebieten zurückgegriffen werden. Wenn ich trotzdem den einzelnen Klassen besondere physisch-erdkundliche Lehraufgaben übertrage, so soll das nur heißen, daß diese Gebiete besonders ins Auge zu fassen und mehr systematisch zu betreiben sind.

Direktor Lünzner will die Erdkunde nicht zur Geschichtsstunde machen, hält aber die Verbindung Geographie-Geschichte für die natürlich gegebene und vom Standpunkte der Konzentration willkommen zu heißen.

Direktor Hense schlägt vor, Leitsatz 10 und 11 zu einer These zu verbinden.

Der Vorschlag wird angenommen.

Leitsatz 18 wird abgelehnt, damit sich niemand gebunden fühle.

Direktor Auler stimmt zu mit der Bemerkung, daß es dem Lehrer ja unbenommen bleibe, den in Leitsatz 18 gemachten Vorschlag auszuführen.

Die übrigen Leitsätze werden mit geringen Änderungen angenommen.

Zum Schlusse bemerkt Direktor Auler: Die geologische Landesanstalt hat sich vor etwa zwei Jahren an das Kultusministerium gewandt mit Klagen, wie wenig doch die Studierenden befähigt sein, eine geologische Spezialkarte zu verstehen, und mit der Bitte, die Schüler der zu höheren Studien vorbereitenden Schulen doch in das Verständnis der geologischen Karten der Umgebung des Schulortes einführen zu lassen. Um die Lehrer hierzu zu befähigen, erklärte sich die geologische Landesanstalt bereit, ihre in der Umgegend der Schulorte kartierenden Geologen zur Führung von Exkursionen und Abhaltung von Vorträgen zur Verfügung zu stellen. Ich habe seiner Zeit an das Ministerium einen Bericht über die von der geologischen Landesanstalt aufgeworfene Frage erstattet und bin zu einer bejahenden Antwort gelangt. Ferner beabsichtigte ich, von dem erwähnten Angebot baldigst Gebrauch zu machen. Der Direktor der Landesanstalt, Geh. Regierungsrat Schmeißer, sagte mir seine Unterstützung gern zu und beauftragte die bei Dortmund kartierenden Landesgeologen Dr. Müller und den Bezirksgeologen Dr. Krusch, drei Exkursionen zu führen. Später trat dazu eine vierte in das obere Devon, die der in Dahl an der Volme wohnende Landesgeologe Dr. Denkmann, leitete. Es nahmen an den ziemlich anstrengenden Ausflügen 23 Herren teil. Die genannten Leiter entledigten sich ihrer Aufgabe mit höchst anerkennenswerter Sorgfalt und Hingabe und ließen sich ganz besonders angelegen sein, die Abhängigkeit der Terrain-Oberfläche von dem inneren Aufbau zur Anschauung zu bringen. Die Teilnehmer, Vertreter aller

Unterrichtsfächer, gewannen ein solches Interesse für die Sache, daß sie mich baten, für das nächste Jahr weitere Ausflüge zu vermitteln.

Diese Ausflüge sind geeignet, die Lust an Schülerwanderungen neu zu beleben. Das ist jedenfalls das beste, wenn man die Klassenausflüge in den Dienst einer wissenschaftlichen Aufgabe stellt. Mustergültig ist in dieser Hinsicht die Programmabhandlung von Schwarz im Jahresbericht der Realschule zu Blankenese, 1902.

Ich beabsichtige, wenn es erwünscht ist, einen Bericht über unsere Exkursionen an das Ministerium abzustatten, und hoffe, daß dieses veranlassen wird, daß diese uns zugestandene Vergünstigung auch von anderen Anstalten in Anspruch genommen werde zu Nutz des Unterrichts und zu weiterer Verbreitung der Arbeitsergebnisse unserer geologischen Landesanstalt, die so unendlich wichtig und doch so wenig bekannt sind.

Gegenwärtig ist man im Begriff, unsere Provinz geologisch aufzunehmen, und eine Reihe tüchtiger Geologen ist bei uns tätig. Darauf mache ich die Herren Kollegen besonders aufmerksam und bin bereit, wenn es gewünscht wird, die Vermittlung bei der geologischen Landesanstalt zu übernehmen.

Damit schließt die Beratung über diesen Gegenstand.

Die angenommenen Leitsätze lauten:

I. Lehrziel, Lehraufgabe und allgemeine Verteilung des Lehrstoffes.

1. Das allgemeine Lehrziel des erdkundlichen Unterrichtes auf der Oberstufe ist Zusammenfassung des früher Gelernten; sein Zweck, Anbahnung eines tieferen Verständnisses erdkundlicher Verhältnisse, besonders in ihrem ursächlichen Zusammenhange.
2. Nur der gegenwärtige Zustand der Erdoberfläche und ihrer menschlichen Bewohner ist Gegenstand des Unterrichtes; frühere Zustände sind im allgemeinen nur soweit heranzuziehen, wie es zur Erklärung des gegenwärtigen notwendig ist.
3. Die Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart ist auf Gymnasium und Realgymnasium im wesentlichen Aufgabe des Geschichtsunterrichts.
4. Das dem Fache auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien zugewiesene Mindestmaß von Stunden muß erhöht werden, wenn die erdkundlichen Wiederholungen von dauerndem Nutzen sein sollen.

II. Lehrstoff.

5. Bei den länderkundlichen Wiederholungen ist Deutschland am eingehendsten zu berücksichtigen; die Behandlung der anderen Länder stuft sich ab nach ihrer Bedeutung für das Vaterland und die Geschichte; bei den meisten genügt die allgemeine Kenntnis ihrer Lage, Bodengestaltung, Flußsysteme, Bewohner, Hauptsiedelungen und wichtigsten Erzeugnisse.
6. Trotz der Gleichartigkeit des Zieles sind Anfang und Auswahl des Unterrichtstoffes an den drei Anstalten verschieden, entsprechend der verfügbaren Zeit und der Vorbildung der Schüler der Oberstufe.

7. An allen drei Schulreformen ist er, ganz besonders hinsichtlich der Namen und Zahlen, nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Zeit zu sichten und zu beschränken; die Hauptsache ist Anschauung und Anregung zur Weiterbildung.
8. Der erdkundliche Unterricht hat in erster Linie die Erde als Wohnplatz der Menschen ins Auge zu fassen und erst in zweiter als Gegenstand der Naturforschung; deshalb sind auch aus der allgemeinen physischen Erdkunde besonders die Gebiete zu berücksichtigen, die in näherer Beziehung zu dem Menschenleben stehen. Die Realanstalten, besonders die Ober-Realanstalten, müssen den zweiten Gesichtspunkt hervorheben und somit die Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde eingehender gestalten.
9. Die Belehrungen aus der Völkerkunde haben sich auf die Einteilung der Menschen nach den Rassenmerkmalen, der Religion, etwaigen Wanderungen und vor allem der Sprachstämme zu beschränken.

III. Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen.

10. Für jede Klasse ist ein genauer Lehrplan aufzustellen, etwa nach den auf S. 17—19 gemachten Vorschlägen. Dieser Lehrplan hat bei den länderkundlichen Wiederholungen den Geschichtsunterricht, bei den Belehrungen aus der allgemeinen physischen Erdkunde den naturwissenschaftlichen Unterricht nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

IV. Lehrverfahren.

11. Der erdkundliche Unterricht der Oberstufe ist lediglich nach den erdkundlichen Gesichtspunkten zu gestalten, wie sie sich aus dem Wesen des Faches, seinem Ziele und dem Unterrichte auf den Vorstufen ergeben.
12. Die Wiederholungsstunden sind in gleichmäßigen Zwischenräumen über das ganze Jahr zu verteilen.
13. Die Wiederauffrischung des Lehrstoffes ist Sache des häuslichen Fleißes und geschieht nach besonderen, vom Lehrer aufzustellenden Gesichtspunkten.
14. Hierbei ist in erster Linie der Atlas zu gebrauchen, das Lehrbuch dagegen nur zur Ergänzung. Auch kann für die Vorbereitung die Anfertigung einfacher Kartenskizzen gefordert werden.
15. Die Prüfung des häuslichen Fleißes geschieht nicht nur durch geeignete Fragen, sondern auch durch einfache, aus dem Stegreif anzufertigende Skizzen.
16. Zusammenhängende Darlegungen des Lehrers sind im allgemeinen ausgeschlossen. Die Vertiefung des Wissens ist durch gemeinsame Besprechungen zu erstreben, deren Leitung und etwa notwendige Ergänzung dem Lehrer obliegt.
17. Bei den länderkundlichen Wiederholungen sind die entsprechenden deutschen Verhältnisse als Maßstab zum Vergleiche heranzuziehen.
18. Der Unterricht in der allgemeinen physischen Erdkunde ist von dem länderkundlichen im allgemeinen nicht zu trennen.
19. Geologische Unterweisungen lassen sich besonders fruchtbar gestalten durch den Hinweis auf heimische Verhältnisse, deren Anschauung dem Schüler zu vermitteln ist.
20. Mit großem Nutzen können Spaziergänge und Wanderungen mit den Schülern für die erdkundlichen Belehrungen der Oberstufe verwertet werden.

Zweite Sitzung.

Mittwoch, den 21. Oktober 1903, vormittags 9 Uhr.

Vorsitzender: Geheimer Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Hechelmann.
Schriftführer: a) Gymnasialdirektor Prof. Dr. Fauth; Gymnasialdirektor Dr. Heuwes.
b) Gymnasialdirektor Prof. Dr. Spieß; Realgymnasialdirektor Professor Dr. Braun.

II.

Die Privatlektüre der Schüler; ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht.

Vorsitzender G.-R. Dr. Hechelmann: Die hohe Bedeutung der Privatlektüre sei von sämtlichen Anstalten, die Berichte geliefert hätten, anerkannt worden. Wenn in der Überschrift der Ausdruck „für den Unterricht“ erscheine, so solle damit keineswegs gesagt werden, daß die gesamte Privatlektüre einzig und allein einem unterrichtlichen Zweck zu dienen habe, nein: einer ihrer Hauptzwecke sei die Förderung auch der ethischen Bildung. Auch diesem Zwecke die Privatlektüre anzupassen, müsse besonders in heutiger Zeit erstrebt werden; denn wie vielfach alle Welt, so sei erfahrungsmäßig auch die Schülerwelt nicht selten von Lesetrieb ergriffen; Pflicht der Schule sei es, auch ihrerseits dazu mitzuwirken, diese Neigung der studierenden Jugend in rechte Bahnen zu lenken.

Was den Begriff „Privatlektüre“ angehe, so treffe das, was der Mitbericht S. 53 sage, das Wesen. Es heiße dort: „Wir verstehen für unsere Behandlung unter ‚Privatlektüre‘ das neben der Klassenlektüre herlaufende, von der Schule beaufsichtigte oder doch angeregte Lesen der Schüler. Sie zerfällt in eine verbindliche und eine freiwillige.“ Für das Deutsche sei die Privatlektüre nach den amtlichen Lehrplänen verbindlich; in dieser Hinsicht habe es also die Schule mit einer lex lata zu tun. Dieser Umstand schließe aber nicht aus, eine lex ferenda über denselben Gegenstand in Erwägung zu ziehen.

In den neuen „Lehrplänen und Lehraufgaben“ sei nur an zwei Stellen von der Privatlektüre die Rede. S. 23 heiße es es für das Deutsche: „Für die Oberstufe (O II—O I) ist von einer Verteilung des Lesestoffes auf die einzelnen Klassen abgesehen . . . Er wird sich ohne Schwierigkeiten bewältigen lassen, wenn aus den Prosawerken in geschickter Auswahl nur einzelne Abschnitte gelesen werden und wenn er auf Klassen- und Privatlektüre so verteilt wird, daß . . . minder Schwierigeres dem Privatstudium überlasen bleibt, wobei der Lehrer dem Schüler — wie auch hinsichtlich der Benutzung der Schülerbibliothek — beratend und helfend zur Seite zu stehen und Teilnahme und Freude an der Sache durch seinen Einfluß zu wecken hat.“ Auf das Lateinische beziehe sich, was auf S. 27 stehe und für U und O II gelte: „Zur Privatlektüre, namentlich auch aus den in den früheren Klassen gelesenen Schriftstellern, ist anzuregen und anzuleiten; sie ist aber nicht als verbindlich zu fordern.“ Diese Bestimmungen seien bis heute maßgebend.

In den beiden vorliegenden Berichten, die mit großem Fleiße und hervorragendem Verständnisse ausgearbeitet seien, finden sich naturgemäß erhebliche Abweichungen. Aus praktischen Rücksichten empfehle sich, die Leitsätze des Berichtes und Mitberichtes zusammenzufassen; vorausgesetzt werde dabei, daß an erster Stelle der Bericht- und Mitberichterstatter mit diesem Verfahren einverstanden seien. Darum solle der „Einigungsvorschlag,“ wie er von ihm, dem Vorsitzenden, entworfen worden sei, zunächst verlesen werden. (Geschieht.)

Direktor Niggemeyer ist mit den Änderungsvorschlägen des Vorsitzenden einverstanden.

Direktor Windel wünscht den Anschein zu vermeiden, als ob er eine „idealogische“ Forderung aufgestellt habe, und beruft sich auf eine langjährige Erfahrung an verschiedenen Lehranstalten hinsichtlich der Privatlektüre. Er weist dann hin auf die maßgebenden Gesichtspunkte, wonach diese Frage gerade für unsere Zeit so bedeutsam sei. Das Volk, besonders die Jugend, habe einmal Lesebedürfnis; dieses verlange nach Befriedigung. Damit nun die Befriedigung in rechter Weise geschehe, müsse der Gefahr einer verkehrten Privatlektüre bei Zeiten vorgebeugt werden. Dafür sei gerade jetzt die höchste Zeit. Von diesem Standpunkte aus sei seine Auffassung nicht „idealogisch“, sondern durchaus praktisch. Wo ein Wille sei, da sei auch ein Weg.

G.-R. Dr. Hechelmann: Der Direktor des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums habe noch jüngst ihm gegenüber denselben Gedanken ausgesprochen wie der Vorredner. Sodann stellte der Vorsitzende die Hauptfrage, ob die Versammlung damit einverstanden sei, daß seine Vorschläge hinsichtlich der Einigung der beiderseitigen Leitsätze als Grundlage der Beratung dienten.

Die Versammlung ist einverstanden.

Der Vorsitzende verliest den 1. Leitsatz: „Eine geregelte Privatlektüre, insbesondere auf der Oberstufe der höheren Schulen, ist eine notwendige Einrichtung:

a) zur Ausgestaltung der Eigenart der betreffenden Schulgattung;
b) zur erziehlichen Einwirkung auf den Schüler;
c) zur Gewöhnung des Schülers an selbständige Arbeit;
d) zur Lösung der übrigen erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Schule".

Direktor Frey schlägt vor, für „eine notwendige Einrichtung" zu setzen: ein „bedeutsames Mittel."

Direktor Führer: Direktor Windel habe gesprochen, als ob Wohl und Wehe der Jugend und des Volkes von der Privatlektüre abhänge; diese sei zwar wichtig, aber die Schule habe noch andere Mittel, um ihrer erziehlichen Aufgabe gerecht zu werden und zu selbständiger Arbeit und geregelter Tätigkeit anzuleiten. Das Wort „notwendig" sei übertrieben.

Direktor Hense: Er sei für den Antrag Frey. Er habe Grund, vor einer Überlastung durch Privatlektüre zu warnen. Seine Besorgnis gründe sich auf Erfahrungstatsachen. Selbst der fleißigste Schüler könne überlastet werden durch Privatlektüre, wenn sie in ausgedehntem Maße als notwendig hingestellt werde.

Direktor Oetling: Eine Regelung der Privatlektüre sei unter allen Umständen zu verlangen.

Direktor Windel: Er habe die Notwendigkeit einer verbindlichen Privatlektüre im 1. Leitsatze ganz allgemein festlegen wollen und behalte sich beim 3. Leitsatze ein näheres Eingehen auf die einzelnen Fächer vor.

Direktor Fauth schlägt eine Formulierung vor, die zwischen notwendiger und wünschenswerter Privatlektüre unterscheide.

Der Vorsitzende ersucht den Vorredner, seinen Vorschlag fallen zu lassen, da hinsichtlich dieser Hauptunterscheidung in der Versammlung bereits Übereinstimmung herrsche.

Der Antrag des Vorsitzenden geht durch mit der von Dr. Frey vorgeschlagenen Fassung, also:

„Eine geregelte Privatlektüre, insbesondere auf der Oberstufe der neunklassigen höheren Schulen, ist ein bedeutsames Mittel:

a) zur Ausgestaltung der Eigenart der betreffenden Schulgattung.

Nachdrücklich erbittet Direktor Hense das Wort zum 1. Leitsatze; er will 1c streichen. Die Schüler seien bereits durch die geregelte Schularbeit an selbständige, geordnete Tätigkeit gewöhnt. Er warne nochmals vor

Überbürdung, die neben anderen bösen Folgen auch zum Gebrauche unerlaubter Hülfsmittel verleite.

Direktor Herwig will 1a streichen, weil die Ausgestaltung der Eigenart der Schulen durch die Privatlektüre doch nicht zu erreichen sei.

Direktor Gebhard will dem Direktor Hense gegenüber 1c beibehalten, Ein Mittel für selbständige Arbeit sei und bleibe die Privatlektüre. Ebenso sei er für Beibehaltung von 1a gegen Direktor Herwig.

Direktor Windel verteidigt 1c gegen Hense. Man müsse die Schüler, damit sie nicht auf der Universität verkommen, frühzeitig an selbständige Arbeit gewöhnen. Dazu helfe die Privatlektüre.

Direktor Lünzner bittet die vier Punkte a—d nach dem Wortlaute des Mitberichtes anzunehmen.

Direktor Stoltz ist, wie Gebhard, für Beibehaltung von 1a, nur paßt ihm das Wort „Ausgestaltung" nicht. In der deutschen Privatlektüre solle das, was die einzelnen Schulgattungen gemeinsam haben, aufgesucht werden.

Schluß der Debatte betr. Leitsatz 1.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 2: „Bei zweckmäßiger Gestaltung der Gesamtarbeit und der Lektüre im besonderen ist eine solche Privatlektüre ohne Überbürdung recht wohl ausführbar."

Direktor Boesche will den Schüler durch Stegreifübersetungen entlasten, um Zeit für die Privatlektüre zu gewinnen.

Direktor Braun wendet sich gegen Hense wegen des Einwurfs der Überbürdung und gegen die von ihm ausgesprochene Besorgnis, die Privatlektüre könne auf Abwege führen.

Leitsatz 2 wird angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 3: „Eine verbindliche Privatlektüre ist von Obersekunda ab notwendig im Deutschen für alle drei Schularten; sie umfaßt hauptsächlich diejenigen Werke des in den Lehrplänen festgestellten Pensums, zu deren Lesung in der Schule die Zeit nicht ausreicht. — Auch im Griechischen und Lateinischen ist an dem Gymnasium, im Französichen und Englischen an den Realanstalten Privatlektüre möglichst zu pflegen."

Im Anschlusse an diesen Leitsatz führt der Vorsitzende den Gedanken aus, daß für die Privatlektüre zunächst die Art des Unterrichtes selbst erwärmen müsse. An Beispielen weist er hin auf Homer und Livius (und dessen Hannibalischen Krieg).

Direktor Fauth ist dafür, daß sich im Deutschen die Privatlektüre auch auf andere, als die genannten Gebiete erstrecke. Er weist auf die philosophische Propädeutik hin.

Direktor Spieß tritt für eine Privatlektüre aus Homer und Herodot ein und will diese als verbindlich angesehen wissen.

Der Vorsitzende weist demgegenüber auf das „möglichst“ hin.

Leitsatz 3 wird angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 4: „Jede Anstalt hat nach ihrer Eigenart einen Kanon für die Oberstufe aufzustellen; den breitesten Raum nimmt darin das Deutsche, einen geringeren nehmen die Fremdsprachen ein.

Direktor Führer will den Kanon auf das Deutsche beschränkt wissen.

Direktor Auler fragt an, ob die Privatlektüre auch Übersetzungen alter Klassiker in sich begreife.

Der Vorsitzende bejaht die Frage insbesondere unter Hinweis auf die Aufgabe des Realgymnasiums.

Direktor Windel legt unter bezug auf Homer die Möglichkeit und die Art und Weise, wie die griechische Privatlektüre zu betreiben sei, dar.

Leitsatz 4 wird angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 5: „Die Leitung durch den Fachlehrer muß besonders auf die Erweckung von Liebe zur Sache gerichtet sein.“

Der Leitsatz 5 wird ohne Besprechung angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 6: „Die Verwertung und Bewertung der verbindlichen Privatlektüre im Deutschen ist die gleiche, wie die der Klassenlektüre; auch hinsichtlich der übrigen Privatlektüre ist eine gelegentliche Verwertung in Vorträgen und Aufsätzen, soweit sie sich mit den Aufgaben des Gesamtunterrichts vereinbaren läßt, zu empfehlen.“

Der Leitsatz 6 wird ohne Änderung angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 7: „Auf die freiwillige deutsche Privatlektüre muß die Schule, besonders in unserer Zeit, nach Möglichkeit Einfluß zu gewinnen suchen. Der Lehrer muß zur Lesung geeigneter Bücher anregen und zum richtigen, nutzbringenden Lesen Anleitung geben.“

Der Vorsitzende betont besonders, daß der Lehrer bei der Anregung mit Vorsicht und Takt zu verfahren habe.

Direktor Führer will in den zweiten Satz des 7. Leitsatzes vor „anregen“ ein „tunlichst“ eingeschoben wissen. Der Antrag wird mit dieser Erweiterung angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 8 (= Leitsatz 13 [S. 52] des Berichts): „Ihren Lesestoff entnimmt sie nicht nur der deutschen Literatur, sondern allen Gebieten des Unterrichts.“ Angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 9 (= Leitsatz 14 [S. 52] des Berichts): „Zu ihrer Förderung ist eine gut ausgestattete und gut geleitete Schülerbibliothek nicht zu entbehren.“ Angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 10 (= Leitsatz 15 [S. 52] des Berichts): „Die Anregung geschieht vor allem durch einen die Teilnahme des Schülers weckenden Unterricht, dann durch die Empfehlung und Ausgabe geeigneter

Bücher, wobei die besonderen Neigungen und Wünsche der einzelnen Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen sind."

Der Vorschlag des Vorsitzenden, das Wort „fesselnden" zu streichen und das Wort „Interesse" durch „Teilnahme" zu ersetzen findet Beifall. Angenommen.

Der Vorsitzende verliest Leitsatz 11 (= Leitsatz 8 [S. 61] des Mitberichtes mit einigen Änderungen): „Zur Förderung des freiwilligen Lesens können Lesekränzchen unter Aufsicht eines geeigneten Lehrers erlaubt werden." Angenommen.

Zum Schlusse dieser Verhandlungen nahm Geh. O.-R. Dr. Meinertz das Wort: Die Lehrpläne hätten wohl daran getan, sich über die Privatlektüre so vorsichtig zu äußern. Dadurch sei einer zu starken Uniformierung, die bezüglich der Privatlektüre nicht segensreich wirken könne, vorgebeugt. Einer etwaigen Forderung, verbindliche Privatlektüre außer dem Deutschen auch für die fremdsprachlichen Fächer anzuordnen, begegneten von vornherein die ernstesten Bedenken.

Die angenommenen Leitsätze lauten:

1. Eine geregelte Privatlektüre, insbesondere auf der Oberstufe der neunklassigen höheren Schulen, ist ein bedeutsames Mittel:
   a) zur Ausgestaltung der Eigenart der betreffenden Schulgattung;
   b) zur erziehlichen Einwirkung des Lehrers auf den Schüler;
   c) zur Gewöhnung des Schülers an selbständige Arbeit;
   d) zur Lösung der übrigen erziehlichen und unterrichtlichen Aufgaben der Schule.
2. Bei zweckmäßiger Gestaltung der Gesamtarbeit und der Lektüre im besonderen ist eine solche Privatlektüre ohne Überbürdung recht wohl ausführbar.
3. Eine verbindliche Privatlektüre ist von Obersekunda ab notwendig im Deutschen für alle drei Schularten; sie umfaßt hauptsächlich diejenigen Werke des in den Lehrplänen festgestellten Klassenpensums, zu deren Lesung in der Schule die Zeit nicht ausreicht. — Auch im Griechischen und Lateinischen ist an dem Gymnasium, im Französischen und Englischen an den Realanstalten Privatlektüre möglichst zu pflegen.
4. Jede Anstalt hat nach ihrer Eigenart einen Kanon für die Oberstufe aufzustellen; den breitesten Raum nimmt darin das Deutsche, einen geringeren nehmen die Fremdsprachen ein.
5. Die Leitung durch den Fachlehrer muß besonders auf die Erweckung von Liebe zur Sache gerichtet sein.
6. Die Verwertung und Bewertung der verbindlichen Privatlektüre im Deutschen ist die gleiche wie die der Klassenlektüre; auch hinsichtlich der übrigen Privatlektüre ist eine gelegentliche Verwertung in Vorträgen und Aufsätzen, soweit sie sich mit den Aufgaben des Gesamtunterrichts vereinbaren läßt, zu empfehlen.
7. Auf die freiwillige deutsche Privatlektüre muß die Schule besonders in unserer Zeit nach Möglichkeit Einfluß zu gewinnen suchen. Der Lehrer muß zur Lesung

geeigneter Bücher tunlichst anregen und zum richtigen, nutzbringenden Lesen Anleitung geben.

8. Ihren Lesestoff entnimmt sie nicht nur der deutschen Literatur, sondern allen Gebieten des Unterrichts.
9. Zu ihrer Förderung ist eine gut ausgestattete und gut geleitete Schülerbibliothek nicht zu entbehren.
10. Die Anregung geschieht vor allem durch einen die Teilnahme des Schülers weckenden Unterricht, dann durch die Empfehlung und Ausgabe geeigneter Bücher, wobei die besonderen Neigungen und Wünsche der einzelnen Schüler nach Möglichkeit zu berücksichtigen sind.
11. Zur Förderung des freiwilligen Lesens können Lesekränzchen unter Aufsicht eines geeigneten Lehrers erlaubt werden.

Nach einer kurzen Pause erfolgte die Fortsetzung der heutigen Verhandlungen. Der Herr Oberpräsident der Provinz, Staatsminister Freiherr von der Recke Exzellenz, beehrte dabei die Versammlung durch seine Gegenwart. Nach Worten herzlicher Begrüßung gab er seiner Freude darüber Ausdruck, wenigstens bei einem Teile der Verhandlungen anwesend sein zu können, denen von Anfang an beizuwohnen er lebhaft gewünscht, aber infolge anderweitiger Amtsgeschäfte nicht habe ermöglichen können.

Auf den Wunsch des Herrn Oberpräsidenten tritt die Versammlung in eine Besprechung der Frage ein:

Welche Erfahrungen sind hinsichtlich der zunehmenden Benutzung der Eisenbahnen beim täglichen Schulbesuche auswärtiger Schüler gemacht worden?

Der Vorsitzende gibt zunächst einen Überblick über den allgemeinen Stand der Angelegenheit. Seine Ausführungen sind etwa folgende:

Besonders beachtenswert hinsichtlich der höheren Schulen Westfalens sei die Wandlung, die sich mit der industriellen Entwickelung eines großen Teiles der Provinz auch in der Schülerfrequenz und deren Zusammensetzung vollzogen habe. Früher sei die Zahl der Auswärtigen an manchen höheren Lehranstalten gering gewesen, jetzt dagegen stehe an vielen Schulen einer verhältnismäßig geringen Zahl von Einheimischen eine außerordentlich große Zahl von Auswärtigen gegenüber. Unter diesen verdienten besondere Beachtung die sogenannten Fahrschüler, die, am Schulorte nicht einheimisch, Tag für Tag von ihrem auswärtigen Heim zur Schule kommen und nach dem Unterricht zu ihrem Wohnorte zurückkehren, viele zu Fuß oder mit dem Rade, die anderen mit der elektrischen Bahn oder der Eisenbahn. Der Vorsitzende entwarf ein Zahlenbild von diesen Fahr-

schülern. Unsere 51 höheren Lehranstalten, darunter einige mit angegliederten Nebenanstalten, wurden im letzten Sommer-Schulhalbjahre besucht von 15 582 Schülern; darunter waren 5100 Auswärtige, unter diesen 2945 Fahrschüler. Einzelne Anstalten haben deren besonders viele; es gilt das namentlich von den Lehranstalten des Industriegebietes mit seinen zahlreichen verkehrsmitteln. So waren z. B. im letzten Semester an dem Gymnasium zu Bochum bei einer Gesamtfrequenz von 375 Schülern 135 Auswärtige, davon 126 Fahrschüler; an der Oberrealschule Bochum von 598 Schülern 256 Auswärtige, darunter 240 Fahrschüler; an der Realschule mit Progymnasium zu Herne von 216 Schüler 75 Auswärtige, darunter 74 Fahrschüler. Ähnlich sei das Verhältnis an manchen anderen Anstalten.

Derartige Zustände stellen die Schule vor die ernstliche Frage nach den Folgen eines solchen Verhätnisses. Völlige Abhülfe sei hier meistens unausführbar, abgesehen von Einzelfällen, in denen die schwache Gesundheit des Schülers oder erziehliche Gründe es der Schule zur Pflicht machten, auf die Eltern zum Zweck einer Änderung dieses Zustandes mit allem Nachdruck einzuwirken. Bei einigen Lichtseiten seien doch die Schattenseiten jenes täglichen Hin- und Rückfahrens sehr überwiegend; zum Teile gelte das auch von den täglichen weiten Fußwanderungen zur Schule. Bedenken machten sich geltend zunächst in körperlicher Hinsicht. — Eine Fußwanderung in der Morgenfrühe bei schönem Wetter erfrische freilich den Wanderschüler, aber leicht stelle sich bei kleineren Schülern Ermüdung ein, welche die Aufmerksamkeit wenigstens in der ersten Unterrichtsstunde schädige. Oft mache sich die Ungunst des Wetters geltend. Da müsse die Schule Sorge tragen, den nachteiligen Einflüssen tunlichst zu begegnen. Sie müsse für Unterkunft in einem bestimmten Hause des Schulortes Sorge tragen, wo trockenes Schuhwerk, Kleider und Strümpfe niederzulegen seien. Es sei den Ordinarien ernste Weisung zu erteilen, in dieser Beziehung sich mit den Eltern zu benehmen. Wo Nachmittagsunterricht bestehe, sei darauf zu achten, daß die betreffenden Schüler genügendes Mittagessen erhielten und nicht etwa aus unangebrachter Sparsamkeit seitens der Eltern auf die schmale Kost eines Butterbrotes gesetzt würden. Anderseits sei es bedenklich, wenn das Mittagessen an Unbeaufsichtigte in Wirtshäusern verabreicht werde. — Für das Studium der Wanderschüler falle dann weiter ins Gewicht, daß nach ihrer Heimkehr die häusliche Arbeit wohl durch Übermüdung gefährdet werde. — Wichtiger aber noch sei das erziehliche Moment. Hin- und Rückweg würden von den Knaben nicht immer als Erholung betrachtet. Für einen Taugenichts böte sich auf ihnen mannigfach Gelegenheit zu Unfug, und wo mehrere Schüler den Schulweg stets etwa gemeinsam machten, könne der eine den anderen leicht böse beeinflussen.

Ungleich größer und bedenklicher als die etwaigen Gefährdungen der

Fußwanderer seien die Gefahren bei täglicher Benutzung der Eisenbahn. Abgesehen von etwaigen gesundheitlichen Bedenken komme auch hier zunächst wieder die Beeinträchtigung des Unterrichtes in Betracht. Nicht immer langten die Züge am Schulort so zeitig an, daß die Schüler pünktlich zum Unterricht eintreffen könnten. Mehr oder weniger Minuten kämen in Wegfall, das ergebe auf die Dauer eine nicht unbeträchtliche Zeitspanne, die dem Unterrichte entzogen werde. Der Anfang der Unterrichtsstunde werde in der Regel der Wiederholung des Pensums der vorhergehenden Lehrstunde, seiner Erweiterung und Vertiefung gewidmet. Dieses wichtigen Teils des Unterrichts würden jene Schüler häufig verlustig. Weiterhin könne die Schule oft nicht umhin, die Fahrschüler einige Minuten vor Schluß des täglichen Unterrichts zu entlassen, wenn gerade um diese Zeit gelegene Züge vom Schulorte abgingen.

Größer noch seien bei täglicher Benutzung der Eisenbahn die sittlichen Gefahren.

Die von den Schülern benutzten Züge kämen mitunter beträchtliche Zeit vor Beginn des Unterrichts an und gingen oft erst ziemlich lange nach Schluß desselben ab. Da erhebe sich die Frage, wo bleiben inzwischen die Schüler? Häufig im Wartesaal des Bahnhofs. Was täten sie da? Im besten Falle säßen sie in einem Winkel bei Büchern und Heften und arbeiteten, manchmal aber betrügen sie sich auch unnütz, und dann erhöben sich Klagen über zuchtlose Jugend. In den Wartesälen wirke auf die Schüler auch wohl schlechtes Beispiel von Reisenden ein, besonders wenn nicht dafür gesorgt werde, daß die Schüler ihre Zeit in Wartesälen I. und II. Klasse zubrächten. Anderen Falles würden sie wohl Augen- und Ohrenzeugen von Roheitsszenen, anstößigen Gesprächen; unreife Knaben würden verleitet zum Rauchen und dem Genuß alkoholischer Getränke. Ja, noch schlimmere Dinge seien ab und zu zur Kenntnis der Behörde gekommen. Für ältere Schüler erhöben sich wohl noch bedenklichere Gefahren. Selbst Schandliteratur würde wohl solchen Fahrschülern von gewissenlosen Reisegenossen in die Hände gespielt. Gegen solche Gefahren müsse man geeignete Gegenmittel vorsichtig und taktvoll anwenden. Eltern und Schüler seien auf derartige Gefahren hinzuweisen; unter äußerlichen Vorsichtsmaßregeln empfehle sich u. a. in geeigneter Weise zuständigen Ortes darauf hinzuwirken, daß den Fahrschülern besondere Abteile für die Fahrt angewiesen werden.

Nachdem der Vorsitzende noch einmal zusammenfassend auf die Gefahren, denen die Fahrschüler in körperlicher, unterrichtlicher und erziehlicher Hinsicht ausgesetzt seien, hingewiesen, erinnert er noch, einer Anregung des Herrn Oberpräsidenten folgend, an den schädlichen Einfluß, den die überall, besonders auch auf den Bahnhöfen, aufgestellten Automaten für die Jugend haben.

Der Vorsitzende veranlaßte sodann die Direktoren, sich zu der beregten Angelenheit zu äußern.

Direktor Stoltz berichtet über Einrichtungen, die man an der Oberrealschule zu Dortmund getroffen, um die Gefährdungen der sogenannten Fahrschüler abzuwenden. Der Übermüdung suche man zu begegnen, indem man die Fahrschüler von einzeln liegenden Turnstunden des Nachmittags dispensiere. Sodann müsse jeder der zu Fuß kommenden Schüler für den Fall nassen Wetters trockene Strümpfe am Schulorte haben, alte Turnschuhe ständen ihnen beim Pedell der Anstalt zur Verfügung. Auch würde den Eltern bedeutet, daß, wenn sie ausnahmsweise bei sehr ungünstigem Wetter ihre Söhne zu Hause behielten, eine von ihnen geschriebene Entschuldigung von der Schule angenommen würde. Das Mittagsessen dürften die Schüler nicht in Wirtshäusern einnehmen, sie erhielten es in geeigneten Privathäusern. Einzelne Schüler kämen erst gegen $8^1/_2$ Uhr, ebenso würden einzelne eine Viertelstunde vor Schluß des planmäßigen Unterrichts entlassen. Darum schließe man diese Stunde überhaupt unter Kürzung der ihr vorausgehenden Pause entsprechend früher. Für Aufnahme der zu früh kommenden Schüler diene ein besonderes Schulzimmer, es müßten dort alle sich einfinden unter Aufsicht des „dienstältesten" Schülers.

Die Ausführungen des Direktors Stoltz gaben dem Vorsitzenden Anlaß zu der Frage Stellung zu nehmen, wieweit der wahlfreie Unterricht zu Gunsten der Fahrschüler etwaige Beschränkung erleide.

Direktor Wehrmann teilt mit, welche Erfahrungen betreffs der Fahrschüler an der Oberrealschule zu Bochum gemacht, und welche Maßnahmen ergriffen worden seien. Der Unterricht im Singen und Turnen sei an das Ende der täglichen Unterrichtszeit gelegt, damit der Schaden, den die vorzeitig zu entlassenden Schüler erlitten, möglichst wenig die wissenschaftlichen Fächer betreffe. Die Beaufsichtigung der Schüler, welche längere Zeit vor Beginn des Unterrichts in der Anstalt einträfen, liege dem durchaus zuverlässigen Schuldiener ob. Was die Frage der Ermüdung angehe, so mache sich eine solche mehr bei den jüngeren Schülern bemerklich, in den mittleren Klassen kaum noch.

Direktor Windel macht gleichfalls Mitteilung von Einrichtungen, die zur Abwendung der in Rede stehenden Nachteile und Gefahren am Gymnasium zu Herford getroffen seien. Beim Schuldiener sei den Schülern Gelegenheit geboten, ihre Strümpfe zu wechseln. Von demselben werde ihnen auf Verlangen zum Frühstück, wie auch ärmeren Schülern, die nur ein Butterbrot bei sich hätten, zum Mittagessen Milch verabreicht. Im Stundenplan sei auf die Fahrschüler nach Möglichkeit Rücksicht genommen, dagegen würden ungerechtfertigte Verspätungen rücksichtslos bestraft, damit der Kenntnisstand nicht herabgedrückt werde. Über die die Eisenbahn benutzenden Schüler

führe ein von dem Direktor bestimmter älterer Mitschüler während der Fahrt verantwortliche Aufsicht. Mit der Eisenbahnverwaltung sei die Anstaltsleitung in Verbindung getreten und habe dieselbe ersucht, jeden unliebsamen Fall zur Anzeige zu bringen. Auch an die Eltern sei hinsichtlich der sittlichen Gefahren, die ihre Söhne bedrohen, eine Mahnung gerichtet, und wiederholt seien Eltern veranlaßt worden, ihre Söhne im Schulorte unterzubringen.

Direktor Suur weist darauf hin, daß die durch die Entwickelung der elektrischen Bahnen gebotene Fahrgelegenheit im Vergleich zur Benutzung der Eisenbahn, die Gefahren für die Schüler gemindert habe. Besondere Schülerwagen brächten die Schüler rechtzeitig zum Schulort. Die Schüler ständen unter Aufsicht des Personals; des Mittags könnten sie nach Hause fahren.

Nach Austausch der hinsichtlich der Fahrschüler gemachten Erfahrungen stellt der Vorsitzende auf den Wunsch des Herrn Oberpräsidenten zu weiterer Beratung zunächst das Thema:

Die Abschiedsfeier der Abiturienten.

Die Mitglieder der Konferenz sprachen auch über diesen Gegenstand ihre Erfahrungen aus. Mehrfach wurden Vorschläge empfohlen, die sich für eine solche Feier durch die Erfahrung als bewährt erwiesen haben.

Dritte Sitzung.

Donnerstag, den 22. Oktober 1903, vormittags 9 Uhr.

Vorsitzender: Geheimer Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Hechelmann.
Schriftführer: a) Gymnasialdirektor Professor Dr. Spieß; Real-Gymnasialdirektor Professor Dr. Braun; b) Progymnasialdirektor Dr. Adams; Progymnasialdirektor Dr. Schwarz.

Am dritten Beratungstage wurde die Besprechung des Standes der Schülerdisziplin fortgesetzt und zunächst über das Thema verhandelt:

Beurteilung der nach § 18c der westfälischen Disziplinar-Ordnung statthaften Zulassung des Besuches bestimmter Wirtshäuser.

Der Vorsitzende ergreift das Wort, um die Stellung zu dieser Frage im allgemeinen zu kennzeichnen. Durch die Disziplinar-Ordnung sei gestattet, Schülern den Besuch gewisser Wirtshäuser zu erlauben. Die Stellung der Anstaltsleiter dieser Frage gegenüber sei eine ganz verschiedene; die einen machten von jener Erlaubnis Gebrauch; die anderen nicht. Von den einen werde gesagt, warum solle man Schülern der oberen Klassen nicht ebensogut wie gleichaltrigen Jünglingen anderer Berufskreise gestatten, in anständiger Weise ein Glas Bier zu trinken. Gestatte man ihnen diesen Genuß nicht, so würden sie versuchen, das ihnen Vorenthaltene auf unerlaubte Weise sich zu verschaffen. Davor müsse man sich hüten. Andere behaupteten dagegen, es sei nicht zutreffend, Schüler höherer Lehranstalten Gleichaltrigen anderer Berufskreise in jener Hinsicht gleichzusetzen. Um sie zu den späteren Aufgaben zu befähigen, zu denen ein großer Teil von ihnen durch den Bildungsgang dereinst im Leben bestimmt wäre, sei eine strenge Schulung in der Jugend, eine gewisse Enthaltsamkeit sehr fördersam, an Gehorsam und Pflichtgefühl müßten sie frühzeitig gewöhnt werden. Zudem erreiche man durch die bezeichnete Maßnahme gar nicht, was man erreichen

wolle! Dem Kneipunwesen würde durch die Freigabe gewisser Wirtshäuser tatsächlich gar nicht abgeholfen. Im übrigen habe am allerwenigsten die Schule den Beruf, die Schüler zum Besuch von Wirtshäusern zu veranlassen, denn so würde die erteilte Erlaubnis von ihnen meist aufgefaßt. Auch sei diese bedenklich hinsichtlich der Klassengrenze. Ältere Schüler niederer Klassen nähmen für sich leicht als Recht in Anspruch, was jüngeren Mitschülern aus höheren Klassen gestattet sei.

Nach diesen Bemerkungen für und wider die in Rede stehenden Maßnahmen wirft der Vorsitzende die Frage auf, wie viele Vollanstalten zur Zeit von der gedachten Erlaubnis Gebrauch machten. Es wird festgestellt, daß dies von 17 Schulen geschieht. Darauf richtet der Vorsitzende an die betreffenden Anstaltsleiter die Frage, welche Erfahrungen sie dabei gemacht hätten. Nach deren Ausführungen stellt er fest, daß im ganzen günstige Ergebnisse vorzuliegen schienen, doch warne er davor, sich in dieser Hinsicht Täuschungen hinzugeben. Die Frage nach der etwaigen Bewährung, so fährt er fort, sei auch deshalb aufgeworfen worden, um denjenigen Direktoren, welche keinen Gebrauch von der Maßregel des erlaubten Wirtshausbesuches machten, Gelegenheit zu geben, von Amtsgenossen hier zu erfahren, ob und wie eine Zulassung sich bewähre. Es handle sich aber hier um keine Zwangsmaßregel, jede Fessel müsse aus weiser Vorsicht vermieden werden, die Frage sei stets nach den örtlichen Verhältnissen zu entscheiden. Es komme darauf an, dem verbotenen Kneipwesen mit jedem geeigneten Mittel entgegenzutreten. Der Vorsitzende erklärt darauf, er habe bei dieser Gelegenheit die Pflicht, einem Wunsche des Direktors des Königl. Provinzial-Schulkollegiums nachkommend, auf eine ernste Gefahr hinzuweisen, die unser Volk bedrohe. Ein Krebsschaden, der am deutschen Volke fresse, und den Se. Majestät der Kaiser, die Minister, kurz, alle Behörden mit aller Kraft zu bekämpfen suchten, sei das Übermaß im Genuß alkoholischer Getränke. Auch sonstige Kreise wirkten gegen dieses Unwesen. So habe unter Bezugnahme auf den Erlaß des Herrn Unterrichtsministers vom 31. Januar 1902 auch „der Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke“ an die Provinzial-Schulkollegien unter dem 12. Juni d. Js. ein Gesuch gerichtet um regelmäßigen Bezug „der Mäßigkeitsblätter“ und „der Blätter zum Weitergeben“ für die Lehrerkollegien und Schüler-Bibliotheken. — Der Vorsitzende ließ darauf jenes Gesuch verlesen und Exemplare der genannten Blätter zur Kenntnisnahme rundreichen. Im Anschlusse daran ersuchte er die Anstaltsleiter, sei es durch Halten dieser billigen Blätter, sei es durch sonstige Einwirkung auf die Schüler, zur Bekämpfung jenes Übels beizutragen.

Sodann geht die Versammlung zur

Besprechung der verbotenen Schülerverbindungen

über. Auch mit dieser Angelegenheit befaßt sich die Konferenz eingehend, besonders beteiligen sich an den Verhandlungen die Direktoren Franz, Naber, Suur, Hoffmann, Auler, Adams und Windel.

Die Versammlung wendet sich alsdann dem letzten Punkte der disziplinarischen Beratungsgegenstände zu, der

Darbietung edler Jugendfreuden zur Sicherung der Schulzucht.

Der Vorsitzende weist darauf hin, daß die Bekämpfung der Genußsucht bereits auf der 23. Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen (1895) Gegenstand der Besprechung der Konferenz gewesen sei. Jetzt handle es sich um die Darbietung der berechtigten Freuden der Jugend, durch die sie körperlich und geistig erfrischt werden solle. Der gegenwärtige Stand der Verhältnisse solle bei den Besprechungen ins Auge gefaßt werden. Diese lägen an den verschiedenen Anstalten sehr verschieden; was bei den einen blühe, sei bei manchen anderen nicht vorhanden, mehrfach auch nach den Ortsverhältnissen nicht ausführbar. Im allgemeinen solle gern anerkannt werden, daß die Direktoren sich zur ernsten Pflicht machten, edle Freuden der Jugend zu pflegen. Der Vorsitzende ersucht darauf den Direktor Bösche, sich über die Einrichtung des Badens und des Schwimmunterrichtes an seiner Anstalt auszusprechen. Die Einrichtungen in Lippstadt seien beachtenswert.

Direktor Bösche erwähnt zunächst, daß das pflichtmäßige Schwimmen an seiner Anstalt schon aus der Zeit Ostendorfs stamme. Es finde viermal wöchentlich statt. Der Unterricht liege in der Hand des schwimmtüchtigen Kastellans unter Aufsicht des Turnlehrers, der regelmäßig anwesend sei und durch einzelne Lehrer der Anstalt unterstützt werde. In den letztvergangenen Jahren hätten Bedenken wegen der Haftpflicht der Lehrer bestanden, und diese hätten die Weiterführung der Aufsicht abgelehnt. Die Erklärung des Magistrats, daß er, abgesehen von Fällen grober Fahrlässigkeit, wie z. B. einer Versäumnis der Aufsicht, für etwaige Schäden aufkommen werde, habe

20945

zur Wiederaufnahme der Aufsicht seitens der Lehrer geführt. Die Schüler badeten und schwämmen gern, nur die Sextaner seien im Anfange ängstlich, zuweilen auch von auswärts kommende ältere Schüler, doch erwürben auch diese schnell Schwimmfertigkeit. Die Ergebnisse seien sehr erfreulich; der Umstand, daß drei Menschen durch Schüler der Anstalt das Leben gerettet worden sei, dürfe rühmend erwähnt werden.

Der Vorsitzende bestätigt aus eigener Anschauung den erfreulichen Stand des Schwimmunterrichts an der Lippstädter Anstalt.

Durch Umfrage wird darauf festgestellt, daß normale Verhältnisse hinsichtlich des Badens der Schüler an 37 Schulen (von 51) bestehen.

Übergehend zur Besprechung des Ruderns und der Rudervereine, erklärt sich der Vorsitzende in Übereinstimmung mit den Anstaltsleitern entschieden gegen jeden sportsmäßigen Betrieb von Spielen; ein solcher vertrage sich nicht mit den ernsten Aufgaben der Schule.

Direktor Matthes, von dem Vorsitzenden veranlaßt, über den Ruderverein am Realgymnasium in Witten zu berichten, erklärt sich gleichfalls als Gegner jeden Sports. In dem Ruderverein der Anstalt sei deshalb auch alles weggelassen, was an Sport erinnere. Der Wittener Ruderklub, dem viele Lehrer der Anstalt angehörten, habe den Schülern Erlaubnis gegeben, ihre Boote (einen Achter und zwei Vierer) auf dem ihm gehörenden Ruderplatz unterzubringen. Wettrudern fände nur zwischen den Schülern der Anstalt, nicht mit Schülern anderer Anstalten statt. Die Übungen leite ein älteres Mitglied des Wittener Ruderklubs, jedes Trainieren sei ausgeschlossen. Gerudert werde an zwei Nachmittagen von 4—6 Uhr auf der Ruhr. Die Aufsicht führe ein hierzu besonders geeigneter Lehrer. Nur Freischwimmer würden zu den Übungen zugelassen. Die Vereinsmittel würden von den Mitgliedern selbst verwaltet. Wittener Bürger unterstützten den Verein.

Der Vorsitzende stellt nach diesen Ausführungen des Direktors Matthes fest, daß an fünf Anstalten der Provinz Rudervereine bestehen.

Über Jugendspiele berichtet Direktor Führer aus Rheine: Die dortige Anstalt verfüge über einen vier Morgen großen Spielplatz und ein auf demselben befindliches Gerätehaus. Im Sommer werde dort allabendlich von $7^1/_2$—9 Uhr Fußball, Kricket etc. gespielt. Allerdings stelle sich bei den Schülern der oberen Klassen, wenn der Reiz der Neuheit verflogen sei, leicht eine gewisse Lauigkeit ein, und der Besuch lasse dann etwas nach. Um das Interesse wieder zu beleben, lasse man dann wohl eine der Turnstunde ausfallen unter Verpflichtung der Schüler zur Teilnahme an dem jedesmaligen Spielabend. Mit einem festlichen Aufzuge werde die Spielperiode eingeleitet und beschlossen. Aufsicht sei unbedingt notwendig; an jedem Spielabend führten sie zwei Mitglieder des Lehrerkollegiums, das sich bisher in höchst anerkennenswerter Weise bereitwilligst an den Spielen beteiligt hätte.

Der Vorsitzende erkennt an, daß an allen Anstalten die Lehrerkollegien das Mögliche in der Pflege der Jugendspiele zu leisten suchten, und bezeichnet diese Erscheinung als eine recht erfreuliche. An Teilnahme der Lehrer dürfe es nicht fehlen, falls Befriedigendes erreicht werden solle. Es sei nicht erforderlich, daß die Lehrer mitspielten, schon durch ihre Anwesenheit werde bekundet, daß sie ein Herz hätten für die Freuden der Jugend, und auch schon das sei ein Förderungsmittel.

Endlich wird von dem Vorsitzenden die Frage nach geistigen Erholungen der Jugend aufgeworfen und insbesondere Auskunft darüber erbeten, welche Erfahrungen mit Lesekränzchen gemacht worden seien.

Direktor Wehrmann teilt mit, daß an der Oberrealschule zu Bochum seit zwei Jahren die Primaner jeden Samstag von 6—8 Uhr ein Lesekränzchen abhalten, an dem Lehrer des Deutschen und er selber oft teilnähmen. Den Schülern sei dabei der Genuß eines Glases Bier gestattet. Allerdings werde von den Schülern die neuere Literatur bevorzugt, auch die philosophische. Dagegen müsse man natürlich ankämpfen, insbesondere gegen die Gefahr einer Bekanntschaft mit der Philosophie Nietzsches. Dies sei bisher auch mit Erfolg geschehen.

Direktor Windel berichtet über die Erfahrungen, die er am Gymnasium zu Herford mit einem Bibelkränzchen gemacht habe. Konfirmierte Schüler träfen zweimal wöchentlich im Konfirmandensaal zusammen, um dort abwechselnd die Bibel und profane Schriften zu lesen, moderne Werke seien ausgeschlossen. Gegenwärtig nähmen 14 Schüler von U II bis O I an diesen Zusammenkünften teil. Es werde nicht geraucht und nicht getrunken. Die Leitung habe der Pastor loci und der Religionslehrer der Anstalt, die Aufsicht stehe der Schule zu. Zuweilen besuche der Direktor selbst diese Vereinigung. Die Einrichtung habe sich gut bewährt und sei ein treffliches Bindeglied zwischen Schule und Kirche.

Von einer Besprechung der Erfahrungen, die mit Turnvereinen und Musikvereinen gemacht sind, glaubt der Vorsitzende absehen zu sollen, da der Rahmen, innerhalb dessen die Bestrebungen dieser Vereine sich bewegen, überall der gleiche sei. Er erkennt noch einmal an, daß überall ein redliches Bemühen herrsche, billigen Wünschen der Jugend durch Gewährung edler Freuden entgegenzukommen; weise Mäßigung und sorgfältige Aufsicht seien dabei freilich stets geboten.

Auf Wunsch des Geh. Oberregierungsrats Dr. Meinertz wird festgestellt, daß an 31 Anstalten Turnvereine, an 19 Schülerkapellen bestehen.

Nach einer Pause folgte die Fortsetzung der Sitzung mit einer Behandlung der letzten Frage:

Wie ist der französische Unterricht auf der Unter- und Obertertia des Gymnasiums bezw. des Progymnasiums nach Maſsgabe der Lehrpläne von 1901 am zweckmäſsigsten zu gestalten?

Der Vorsitzende wies darauf hin, Direktoren und Fachlehrer hätten mehrfach betont, mit nur zwei wöchentlichen Stunden lasse sich im Französischen das Lehrziel der Gymnasialtertia nicht erreichen. Auch in mehreren Vorschlägen für die Beratungsgegenstände der zur Zeit tagenden Direktoren-Versammlung sei dieser Gedanke wiedergekehrt. Die Klage, den Forderungen der Lehrpläne bei einer so beschränkten Stundenzahl nur unvollkommen und nur schwer gerecht zu werden, habe nicht verstummen wollen. Im Hinblick auf die Erklärung, entweder sei eine Vermehrung der Stunden oder eine Beschränkung des Lehrstoffes nötig, habe das Provinzialschulkollegium geglaubt, bei Gelegenheit der diesjährigen Direktoren-Versammlung auch über den französischen Unterricht in der Gymnasialtertia verhandeln lassen zu sollen. Er selbst habe nach Benehmen mit Fachmännern einen Entwurf ausgearbeitet, ziehe aber vor, zunächst aus der hiesigen Versammlung einen Fachmann zu eingehender Äußerung zu veranlassen, und ersuche deshalb den Direktor Ricken, zur Sache seine Ansicht kundzugeben. Dabei sei von der Annahme auszugehen, daß vorläufig auch fernerhin nur zwei Stunden wöchentlich zur Verfügung ständen und daß es also darauf ankomme, bestimmte Vorschläge darüber zu machen, wie etwa auch bei der beschränkten Stundenzahl das Erforderliche geleistet werden könne.

Direktor Ricken führt etwa folgendes aus. Er könne sich denken, daß die Kollegen an den Gymnasien manchmal an der Erreichung des Lehrziels verzweifeln zu müssen glaubten. Das Gymnasium sei aber der Realschule gegenüber günstig daran: habe es auch in IV nur zwei Drittel ihrer Stundenzahl, so könne es doch mehr leisten, weil seine Schüler durch den lateinischen Unterricht eine bessere grammatische Vorbildung erworben hätten.

Von der größten Wichtigkeit für den Erfolg des Unterrichts in der Tertia sei, daß in IV ein tüchtiger Fachlehrer des Französischen unterrichte. Der Lehrstoff der IV sei nicht zu weit bemessen und lasse sich im Laufe des Schuljahres erledigen; bei ungünstigen Verhältnissen könne man mit den einfachen Formen des Verbum aufhören.

In UIII empfehle sich, den sprachlichen Anschauungsstoff auch aus den Gebieten des täglichen Lebens zu nehmen, damit die Sprechübungen an diesen Stoff angeschlossen werden könnten. Die UIII habe sonst im wesentlichen das in der IV Gelernte zu befestigen und nur wenig Neues zu bringen.

Letzteres sei deshalb nötig, weil die Untertertianer des Gymnasiums mit dem Anfangsunterricht im Griechischen genug zu tun hätten und daher anderweitig möglichst geschont werden müßten.

Das Pensum der OIII sei im wesentlichen das unregelmäßige Verbum. Seine Erlernung werde erleichtert, wenn die Zeitwörter nicht einzeln nacheinander, sondern in großen Gruppen nach den Hauptzeitformen vorgeführt würden.

Biete das Lehrfach angemessenen Lesestoff, so sei es möglich, in OIII eine besondere Schriftstellerausgabe zu entbehren. Die Sprechübungen könnten in der Weise angestellt werden, daß frühere Stoffe wiederholt und erweitert würden. Die Stoffe zum Übersetzen ins Deutsche müßten möglichst leicht sein. Sie seien so zu gestalten, daß jeder Schüler sie ohne große Mühe zu Hause übersetzen könne. Für die Einübung grammatischer Erscheinungen seien bei der geringen Stundenzahl des Gymnasiums Einzelsätze, die eines gewissen Zusammenhanges nicht zu entbehren brauchten, wertvoller als zusammenhängende Stücke. Jedenfalls müßten die Übungsstücke zu fester Einprägung nicht bloß der grammatischen Regeln, sondern auch des gesamten Wort- und Phrasenschatzes ausreichenden Stoff bieten.

Geheimer Oberregierungsrat Dr. Meinertz bemerkte zu den vorstehenden Ausführungen, sie entsprächen im großen und ganzen den Intentionen der Unterrichtsverwaltung. Die in den neuen Lehrplänen erfolgte Herabminderung der Stundenzahl sei mit Rücksicht auf das allgemeine Ziel sowie den Gesamtcharakter des Gymnasiums nötig gewesen. Sie mache es ratsam, die Sprechübungen in III etwas zu beschränken; dagegen könne man sie in II und I wieder mit größerem Nachdruck vornehmen. Die Hauptaufgabe der III sei, eine sichere grammatische Grundlage zu legen und auch Lektüre zu erledigen.

Direktor Hense verbreitete sich über die Notwendigkeit, sich Klarheit über den Gang des Unterrichts zu verschaffen. Der eine Fachlehrer wolle alles durch Sprechübungen erreichen, ein anderer sie nur nebenbei verwerten. Nach seiner Ansicht stehe in UIII die Grammatik an erster Stelle, in OIII dagegen die Lektüre; er wünsche die Ansicht anderer Kollegen zu hören.

Hierauf erwiderte Direktor Ricken, Lektüre, Grammatik und Sprechübungen dürften nicht getrennt werden.

Direktor Jansen machte zum Schluß die Mitteilung, das Lehrerkollegium der ihm unterstellten Anstalten habe die Frage aufgeworfen, ob es nicht angebracht sei, ein Semester oder ein Jahr den realgymnasialen Lehrplan dem Unterrichte in der III des Gymnasiums zu Grunde zu legen. Er wolle indes durch diese Mitteilung eine Erörterung über das Für und Wider nicht veranlassen, insbesondere auch mit Rücksicht auf die bereits vorgerückte Zeit.

Nachdem die Verhandlungen über die vorgeschriebenen Beratungsgegenstände hiermit ihr Ende erreicht hatten, wies der Vorsitzende noch auf einige Verhältnisse hin, die nach den fortgesetzten Beobachtungen mehrfach einer gesteigerten Berücksichtigung, häufig aber auch einer Besserung, in besonderem Maße bedürftig seien:

a) Im fremdsprachlichen Unterricht sei jetzt die Lektüre eine Hauptsache. Sie könne aber nicht fruchtbar betrieben werden ohne sichere Kenntnis der Grammatik und eines angemessenen Wort- und Phrasenschatzes. Zu einer dauernden Aneignung desselben empfehle sich in allen Fremdsprachen, im Lateinischen, Griechischen, Französischen und Englischen, nach sachlichen und etymologischen Gesichtspunkten den erforderlichen Vokabel- und Phrasenschatz in Gruppen zusammenzufassen. So sei z. B. in Anlehnung an das lateinische Wort bellum alles, was auf den Krieg Bezug habe, heranzuziehen. Die Wörter und Phrasen seien von den Schülern planmäßig von unten auf etwa in ein Heft einzutragen und durch Wiederholungen fest einzuprägen. Dadurch werde für die Lektüre viel gewonnen und unter anderem auch dem oft so sinnlosen Gebrauche des Wörterbuches gesteuert. Etymologische Gruppierung sei besonders wertvoll für das Griechische, zumal für Homer. Hier müßten die Schüler angeleitet werden, fortschreitend sich feste Gruppen einzuprägen.

b) Zweck und Ziel der sogenannten Heimatkunde, insbesondere für Sexta, sei von vielen Lehrern der Erdkunde nicht richtig erfaßt. Was auf der genannten Klasse mancher Lehrer betreibe, sei Länder- aber nicht Heimatkunde in dem Sinne der Lehrpläne. — Die Anstaltsleiter möchten in den erforderlichen Fällen nicht unterlassen, jenen Unterricht von vornherein in die rechten Wege zu leiten. Fachkonferenzen würden zu diesem Behufe dienlich sein.

c) Auch die sogenannten Geschichtserzählungen auf VI, insbesondere aber auf V, würden von manchen Lehrern ganz verfehlt angelegt. Häufig verlieren sich die Lehrer in den Geschichtserzählungen der Quinta zu sehr in mythologischen Einzelheiten; infolgedessen könne dann in der IV die Geschichte der Griechen und Römer unmöglich erledigt werden. In der V müsse unbedingt das Lehrziel erreicht werden, und zwar die griechische Sage und Geschichte bis Solon, die römische bis Pyrrhus. Der Lernstoff sei von dem Lehrer in der Form von Erzählungen zu übermitteln, die dem jugendlichen Alter möglichst angepaßt sein müßten, und bei denen in maßvoller Weise daher auch Gemüt und Phantasie der Knaben Beachtung verdienten.

Geheimer Oberregierungsrat Dr. Meinertz machte hierauf im Auftrage des Herrn Ministers mehrere Mitteilungen und verabschiedete sich sodann von der Versammlung mit der Versicherung, daß er den Verhandlungen gern und mit lebhafter Teilnahme beigewohnt habe; zugleich sprach er den Wunsch aus, die Beratungen möchten allen Beteiligten in angenehmer Erinnerung bleiben und den von ihnen geleiteten Schulen zum Segen gereichen.

Darauf erhob sich der Vorsitzende, um den Schluß der 25. Direktorenversammlung zu verkünden. Er dankte dem Kommissar des Herrn Ministers für seine ehrende Anteilnahme an den Verhandlungen und für die lehrreichen Mitteilungen, die auf guten Boden fallen würden. Dann sprach er allen Mitgliedern der Versammlung seinen Dank für ihre rege und echt kollegialische Beteiligung an den Verhandlungen aus und wünschte ihnen eine weitere segensreiche Wirksamkeit im Interesse der höheren Lehranstalten der Provinz.

Als Senior der Direktoren dankte Geheimer Regierungsrat Dr. Frey dem Kommissar des Herrn Ministers für sein Erscheinen und seine lehrreichen Ausführungen und dem Vorsitzenden für die umsichtige und wohlwollende Leitung der Verhandlungen.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Verlag der WEIDMANNSCHEN BUCHHANDLUNG in Berlin.

Jaenickes Geschichtswerk für höhere Lehranstalten

nach den Lehrplänen von 1901.

a) Für die unteren Klassen:

1. **Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta.** Im Anschluß an die geschichtlichen Lehrbücher von Jaenicke herausgegeben von Dr. H. Jaenicke und Dr. G. Hachuel. Zweite verbesserte Auflage. gr. 8. (VI u. 70 S.) 1899. kart. 80 ₰

2. **Die Geschichte der Griechen und Römer.** Für die Quarta und Untertertia höherer Lehranstalten. Mit vier geschichtlichen Karten und einer Zeittafel. Fünfte Auflage. gr. 8. (100 S.) 1902. geb. 1,80 ℳ

b) für die mittleren Klassen:

Die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2 Teile.

3. Erster Teil: **Die deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden.** Mit vier Karten und einer Zeittafel. Siebente verbesserte Auflage. gr. 8. (VIII u. 109 S.) 1902. geb. 1,80 ℳ

4. Zweiter Teil: **Die brandenburgisch-preußische Geschichte, seit 1648 im Zusammenhange mit der deutschen Geschichte.** Mit 3 Karten, einem Anhang, einer Zeit- und zwei Stammtafeln. Siebente, verbesserte Auflage. gr. 8. (VIII u. 165 S.) 1902. geb. 2,20 ℳ

c) Für die oberen Klassen:

Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile.

5. Erster Teil: **Das Altertum.** Für Obersekunda. Mit einer Zeittafel. Dritte verbesserte Auflage. gr. 8. (VIII u. 200 S.) 1901. geb. 2,60 ℳ

6. Zweiter Teil: **Vom Untergange des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden.** Für Unterprima. Mit einer Zeittafel. Dritte, nach den Lehrplänen von 1901 veränderte Auflage. gr. 8. (XII u. 203 S.) 1902. geb. 2,60 ℳ

7. Dritter Teil: **Vom Westfälischen Frieden bis zu Kaiser Wilhelm II.** Für Oberprima. Mit einer Zeittafel und zwei Stammtafeln. Dritte Auflage. gr. 8. (VIII u. 182 S.) 1903. geb. 2,60 ℳ

Meyer, Prof. Dr. Alfred G., Direktor des Luisenstädt. Realgymnasiums zu Berlin, **Geschichts-Tabellen.** Zahlen und Übersichten. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte bearbeitet. *Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne.* Fünfte Auflage. gr. 8. (82 S.) 1899. kart. 80 ₰

Müller, David, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. Sechzehnte, verbesserte Auflage. Nach dem Tode des bisherigen Herausgebers, Prof. Dr. Friedrich Junge, besorgt von Dr. Rudolf Lange, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Mit 4 geschichtlichen Karten. gr. 8. (162 S.) 1902. geb. 2,20 ℳ

— **Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für die obere Stufe des Geschichtsunterrichts.**
Erster Teil: Das Altertum. 6. Auflage, besorgt von Prof. F. Junge (vorm. Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin). (VI u. 335 S.) 1896. geb. 3,60 ℳ

Asbach, Dr. phil. J., Kgl. Gymnasialdirektor, **Deutschlands gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung.** Ein Grundriß für Lehrer und Studierende. gr. 8. (IX u. 134 S.) 1900. geh. 2,80 ℳ

Wolff, Emil, Prof. und Gymnasialdirektor, **Grundriß der preußisch-deutschen sozialpolitischen und Volkswirtschaftsgeschichte von 1680—1900.** Zweite verbesserte Auflage. gr. 8. (VII u. 270 S.) 1904. geb. 4 ℳ

Druck von G. BERNSTEIN in Berlin.

INDEXED

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

SIEBENZIGSTER BAND.

DREIZEHNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SCHLESIEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1905.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY

ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
R L

VERHANDLUNGEN

DER

DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

PREUSSEN

SEIT DEM JAHRE 1879.

SIEBENZIGSTER BAND.

DREIZEHNTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ SCHLESIEN.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1905.

VERHANDLUNGEN

DER

XIII. DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

SCHLESIEN.

1905.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1905.

THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.

Inhalt.

Seite

A. Berichte.

I. Nach welchen Grundsätzen ist bei dem Übersetzen aus den fremden Sprachen zu verfahren? — Zu berücksichtigen sind die alten wie die neuen Fremdsprachen, ferner die Vorübersetzung, die Nachübersetzung und die unvorbereitete Übersetzung der Schüler.

Hauptbericht des Gymnasialdirektors Professor Dr. Reinhardt . . . 1
Mitbericht des Realschuldirektors Dr. Flaschel 36

II. In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden? Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen? Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie heranzuziehen?

Hauptbericht des Gymnasialdirektors Dr. Franke 52
Mitbericht des Oberrealschuldirektors Unruh 100

B. Verhandlungen.

Vorversammlung 124
Erste Sitzung. Beratungsgegenstand III: Inwieweit hat die Schule das Recht und die Pflicht zur Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und wie wird diese Beaufsichtigung am zweckmäßigsten ausgeübt? . 133
Zweite Sitzung. a) Beratungsgegenstand II 149
b) Beratungsgegenstand IV: Über den pädagogischen Wert und die zweckmäßigste Einrichtung der Schulspaziergänge . . . 158
Dritte Sitzung. Beratungsgegenstand I 167

I.

Nach welchen Grundsätzen ist bei dem Übersetzen aus den fremden Sprachen zu verfahren?

Zu berücksichtigen sind

die alten wie die neuen Fremdsprachen, ferner die Vorübersetzung, die Nachübersetzung und die unvorbereitete Übersetzung der Schüler.

Hauptberichterstatter: Gymnasialdirektor Professor Dr. Reinhardt, Wohlau.
Mitberichterstatter: Realschuldirektor Dr. Flaschel, Beuthen O.-S.

Hauptbericht.

Vorbemerkung.

Über die vorstehende, bei der dreizehnten Schlesischen Direktoren-Versammlung zur Verhandlung kommende Aufgabe haben den Berichterstattern folgende Bearbeitungen vorgelegen:

Anstalten:	Berichterstatter:
Breslau, Friedrichs-Gymnasium	Professor Dr. Walther.
„ Johannes-Gymnasium	Professor Dr. Badt, Oberlehrer Dr. Schmidt, Oberlehrer Dr. Fischer.
„ Magdalenen-Gymnasium	Professor Dr. Benedict, Oberlehrer Dr. Aust.
Kattowitz, Gymnasium	Professor Dr. Krug, Oberlehrer Abicht.
Lauban, „	Direktor Dr. Sommerbrodt, Oberlehrer Mertens, Oberlehrer Herttrich.
Pless, „	Direktor Professor Dr. Schwarz.
Waldenburg, „	Oberlehrer Seiffert, Direktor Dr. Boetticher.
Reichenbach, Realgymnasium	Oberlehrer Dr. Thiel, Oberlehrer Schoepke.
Gleiwitz, Oberrealschule	Professor Dr. Hoffmann.
Breslau, Kathol. Realschule	Oberlehrer Dr. Schwarz, Oberlehrer Komischke.

Außerdem waren von sämtlichen Anstalten Protokolle über die Verhandlungen in den Konferenzen eingereicht und von dem Gymnasium in Waldenburg ein Gutachten: Über den Gebrauch gedruckter Präparationen, erstattet vom Direktor Dr. Böttcher.

Begrenzung des Themas.

Das Übersetzen steht so sehr im Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts, daß kein anderer Teil des Unterrichts von seinem Betrieb gänzlich unberührt bleiben kann. Dadurch haben sich manche Berichterstatter verleiten lassen, über die verschiedensten Gebiete des Sprachunterrichts ihre Ansichten zu entwickeln, z. B. über prosodische Belehrungen, Auswendiglernen von Versen, schriftliches Skandieren mit Abschreiben einiger Verse (Friedrichs-Gymn. Bericht), über die Auswahl des Lesestoffs (Johannes-Gymn. Bericht), über die Verwandtschaft der Präposition und der Konjunktion cum, über die Bedeutung von utrum in der Formel utrum — an (Friedrichs-Gymn. Bericht). Aber schon die Konferenz des Johannes-Gymnasiums weist darauf hin, dass die Auswahl des zu Lesenden nicht zum Thema gehöre, und die Konferenz in Reichenbach erklärt, daß „im Mittelpunkt der gestellten Aufgabe nur die Handlung des Übersetzens stehe, nicht die Ziele und Zwecke der Lektüre". Noch weiter geht die Konferenz in Waldenburg, welche meint, „daß bloß die Technik des Übersetzens, nicht die Verwertung des Übersetzten für das Verständnis des geistigen Lebens eines Volkes zur Frage steht". Diese Beschränkung stößt jedoch auf die Schwierigkeit, daß sie Untrennbares zu trennen versucht. Denn wie wäre es möglich, verständnisvoll zu übersetzen, ohne eben damit in das Verständnis des geistigen Lebens des Volkes, dessen Geistesprodukt man übersetzt, einzudringen! Gibt es doch kein anderes so unmittelbares Produkt des Geistes wie die Sprache, und ist doch jedes Übersetzen nichts anderes als ein Vergleichen einer Sprache mit einer anderen und damit auch eines Volksgeistes mit dem andern. Daher heben denn auch andere Berichte hervor, daß das Ergebnis der ganzen Übersetzungsarbeit, je nach der Entwickelungsstufe des Schülers, das Verständnis des einzelnen Satzes, eines größeren Abschnittes und schließlich eines ganzen Werkes nach seiner Form, nach seinem Inhalt und nach seiner Stellung zu anderen Werken desselben Schriftstellers und in der gesamten Literatur des Volkes sein müsse. Daß in der Tat erst, wenn dieses Ergebnis mit ins Auge gefaßt wird, das Thema erschöpft wird, dafür spricht auch die Fassung des Themas, in welchem nicht nach der Technik bes Übersetzens, sondern nach den Grundsätzen gefragt wird. Wie aber könnte man Grundsätze für irgend eine Leistung aufstellen, ohne den Zweck der Arbeit ins Auge zu

fassen! Daher sehe ich es als unsere Aufgabe an, die drei Fragen zu beantworten:

1. welchen Zweck hat das Übersetzen?
2. welches Ziel hat die Übersetzung zu erstreben?
3. wie wird dies Ziel am leichtesten und sichersten erreicht?

Der Zweck.

Die Erörterung des Zweckes kann mit wenigen Worten abgetan werden, wie denn auch die meisten Berichterstatter, vermutlich in der Überzeugung, daß hierüber ein Zweifel kaum auftauchen könne, über diese Frage hinweggegangen sind. Wenn man berücksichtigt, daß es sich hier nicht um den Zweck des Sprachunterrichts, auch nicht um den Zweck der Lektüre, sondern ausschließlich um den Zweck der Übersetzung handelt, so wird man wohl keinen Widerspruch zu fürchten brauchen, wenn man als materiellen Zweck aufstellt die genaue Kenntnis der fremden und der eigenen Sprache, als formalen die Erreichung derjenigen Gewandtheit und Geschmeidigkeit des Geistes, die es ermöglicht, beim Lesen eines fremdsprachigen Schriftstellers oder Dichters schnell eine genaue Vorstellung von dem, was er sagen will, zu gewinnen und dafür in der Muttersprache den entsprechenden Ausdruck zu finden. Die Tätigkeit des Übersetzers hat darin Ähnlichkeit mit der des Redners, daß es für beide darauf ankommt in dem Augenblick, wo es nötig ist, für einen Gedanken oder eine Empfindung die rechte Form zu finden; der Unterschied besteht darin, daß der Redner den Inhalt aus seinem eignen Innern, der Übersetzer aus dem zu übersetzenden Original entnimmt.

Das Ziel.

In einer ganzen Anzahl von Berichten wird das Ziel bezeichnet durch die These, welche nach dem Bericht der Oberrealschule in Gleiwitz schon die 5. schleswig-holsteinische Direktoren-Versammlung (1892) in der mündlichen Beratung über die Frage: „In wieweit ist beim Übersetzen in das Deutsche mit der Treue Freiheit zu verbinden?“ einstimmig angenommen hat: „So treu als möglich und so frei als nötig.“ *) Und gewiß, wenn es darauf ankommt, das Ideal der Übersetzung in wenig Worten treffend zu bezeichnen, so wird man schwerlich eine passendere Formulierung finden; aber ebenso gewiß ist, daß mit dieser Formel so gut wie gar nichts oder vielmehr nur Selbstverständliches gesagt ist: sie gibt auf keine der Fragen,

*) In dem Bericht von Pleß wird der Satz in der Formulierung: „So wörtlich als möglich, so frei als nötig“ auf O. Jäger zurückgeführt.

die sich hier erheben, eine Antwort. Nicht viel mehr sagen der Natur der Sache nach die Lehrpläne von 1901: „Die Hauptsache bei der Lektüre bildet eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende, gute deutsche Übersetzung" und: „auf eine gute, aber möglichst wortgetreue Übersetzung der Schriftsteller ist überall großes Gewicht zu legen." Was hier eine gute Übersetzung genannt wird, wird dann in den verschiedenen Berichten als „gewählte Form", als „glatte Periodenbildung" und dergl. wiedergegeben. Auch die Mahnung, das „Schuldeutsch" zu bekämpfen (Kattowitz. Bericht) und die Muttersprache nicht zu vergewaltigen (Johannes-G. Bericht), führt nicht weiter, so berechtigt sie auch ist. Positiver lautet schon die Vorschrift, daß man sich vor derben und vulgären Ausdrücken nicht scheuen solle, wo das Original sie aufweise (Magdalenen-G. Mitber.). Verschiedenheit der Ansichten aber zeigt sich erst da, wo der Versuch gemacht wird, speziellere Anweisungen zu geben. Freilich gibt es auch hier eine große Anzahl von Vorschriften, die von jeher in Grammatiken und Stilistiken gelehrt werden und über die im Grunde alle einig sind: Auflösung von Participien je nachdem in Haupt- und Nebensätze, Abstrakta für konkrete Ausdrücke, zusammengesetzte Wörter für umschreibende Verbindungen in den alten Sprachen, Vermeidung der zahlreichen Relativsätze im Französischen, größere Freiheit, aber freilich auch größere Ungenauigkeit im Gebrauch der Tempora in unserer Sprache usw. Aber in zwei Punkten treten Verschiedenheiten der Ansichten auf, erstens über die Frage: wie weit soll man in der Umgestaltung des Periodenbaues gehen? und zweitens, wie soll man bildliche Ausdrücke, für die das Deutsche keine entsprechenden Bilder hat, übersetzen?

Der 3. Bericht von Lauban meint unter Berufung auf Münch, eine gute Übersetzung sei dann erreicht, wenn der fremde Gedanke so ausgedrückt sei, wie er, wenn innerhalb unserer Sprache entstanden, ausgedrückt sein würde. Und ähnlich stellt es der Bericht von Reichenbach als ideales Ziel des Übersetzens auf, das freilich der Schüler nicht erreichen könne, „daß die Gedanken eines Schriftstellers in einer anderen Sprache so ausgedrückt werden sollen, wie der Schriftsteller es selber getan haben würde, wenn er dem andern Volke angehörte." Das würde ich, ganz abgesehen davon, daß, wenn der Schriftsteller einem anderen Volke angehörte, er nicht mehr derselbe, sondern ein anderer mit anderen geschichtlichen Traditionen, Gedanken und Empfindungen wäre, überhaupt nicht mehr für eine Übersetzung, sondern für eine „künstlerische, nachschaffende Tätigkeit" halten, gegen die sich der Bericht der Kathol. Realschule in Breslau und der von Pleß ausdrücklich verwahren. Letzterer geht sogar soweit, daß er geradezu sagt: „Demgemäß wird man auch, falls ein Schriftsteller wie z. B. Tacitus einen ganz eigenartigen Stil schreibt, von dem Versuch,

diese Eigenartigkeit nachzuahmen, von vornherein absehen müssen". Wie soll man also z. B. die Stelle aus Tacit. Germ. cp. 40: Non bella ineunt, non arma sumunt, clausum omne ferrum; pax et quies tunc tantum nota, tunc tantum amata übersetzen? Etwa: „Da man in jenen Zeiten keine Kriege beginnt und überhaupt keine Waffen ergreift, so bleibt alles Eisen verschlossen. Das sind aber auch die einzigen Zeiten, in denen friedliche Ruhe bekannt und beliebt ist"? Ich würde es vorziehen zu übersetzen: „Nicht Krieg beginnt man, nicht Waffen ergreift man; verschlossen jegliches Eisen, Friede und Ruhe sind nur dann bekannt, nur dann beliebt". Wer darauf verzichtet, in der Übersetzung den Stil des Originals, wenn nicht wiederzugeben, so doch durchblicken zu lassen, der setzt sich in Widerspruch mit der doch allgemein anerkannten Forderung: so wortgetreu als möglich. Die deutsche Sprache, geschult nicht zum wenigsten durch vortreffliche Übersetzungen aus allen Literaturen, ist geschmeidig genug, um sich den verschiedensten Stilgattungen anzupassen. Ranke und Treitschke, beide Meister der Sprache, Muster des historischen Stils, und doch wie himmelweit verschieden voneinander in ihrer Darstellung! Und diese Mannigfaltigkeit, diesen Reichtum der Sprache sollte man nicht ausnützen, um auch im Stil den zu übersetzenden Originalen möglichst nahezukommen! Und es wäre nicht Aufgabe der Schule, die Schüler auch in diese Mannigfaltigkeit einzuführen, sondern vielmehr einen einheitlichen, für alle Schriftwerke vielleicht mit Ausnahme der poetischen gleichmäßigen Stil zu verbreiten! Tatsächlich wird sich ganz von selbst, sobald man von der wortgetreuen Übersetzung ausgeht und an ihr nur das ändert, was die deutsche Sprache nicht duldet, eine Nachbildung des Stils des Originals ergeben. Grade im Gegensatz zu der obenstehenden Forderung, so zu übersetzen, wie wenn der Satz in der Muttersprache konzipiert wäre, gebe ich gelegentlich den Schülern an oder lasse von den Schülern neben der Musterübersetzung eine freie Darstellung desselben Gedankens angeben, wie er auszudrücken wäre, wenn wir ihn nicht zu übersetzen, sondern frei zu schaffen hätten. Und daß ich mit dieser Auffassung den Gedanken der meisten Berichterstatter getroffen habe, dafür scheint mir auch der Umstand zu sprechen, daß wohl in manchen Berichten davon die Rede ist, wie zu lange und verwickelte Perioden im Deutschen zerteilt werden müssen, aber in keinem verlangt wird, daß etwa aus einfachen, nebengeordneten Sätzen unterordnende Perioden gebildet werden sollen. Ja der Berichterstatter von Kattowitz spricht es sogar direkt aus, daß ihm auch das Zerschneiden umfangreicherer Perioden zum Zwecke des leichteren Überblicks nicht behage, ein Gedanke, der freilich von der Konferenz abgelehnt wird. Hält man hierin Maß, so wird von selbst der Stil des Originals nachgeahmt werden. Daher kann ich es nicht billigen, daß die Konferenz des

Friedrichs-G. den Leitsatz ihres Berichterstatters, wonach von den mittleren Klassen an der deutsche Ausdruck sich genauer dem genus historicum oder rhetoricum anschließen solle, abgelehnt hat. Ich stimme vielmehr dem zweiten Bericht des Magdalenen-G. bei: „Der deutsche Ausdruck ist der Eigenart des zu übersetzenden Werkes anzupassen." Dabei machen die bildlichen Ausdrücke eine besondere Schwierigkeit. Sie treten in einer verständigen Darstellung nur da ein, wo der schlichte Ausdruck dem Autor nicht genügt, um seine Gedanken klar zu machen. Wie der platonische Sokrates, wenn er bei seinen Zuhörern noch nicht genügende Schulung für das Verständnis seiner philosophischen Erörterungen voraussetzen kann, ins tägliche Leben hineingreift und durch Analogien den Geist seiner Zuhörer auf das Verständnis vorbereitet und zum Verständnis hinführt, so greift jeder Schriftsteller in die ihn und seine zunächst ins Auge gefaßten Leser umgebende Welt hinein, um durch Analogien seine Gedanken zu verdeutlichen. Nun aber kommt ein Übersetzer aus anderem Volk in einem andern Zeitalter von anderem Milieu, der andere Bilder in seiner Umgebung findet; eine wörtliche Übersetzung des Originals verdeutlicht nichts, sondern verdunkelt vielmehr, ein Aufgeben des Bildes beraubt das Original seiner Schönheit: was ist da zu tun? Am schnellsten ist der Mitbericht von Kattowitz (wenn man hier überhaupt von einem Mitbericht reden kann, wo auf einer Seite einige Behauptungen aufgestellt sind, ohne daß auch nur der Versuch einer Begründung gemacht wird) mit der Antwort fertig: „Bildliche Ausdrücke sind möglichst angemessen wiederzugeben. Läßt sich das Bild nicht nachahmen, so muß es durch ein entsprechendes ersetzt werden." Das wird nicht als höchste, von den besten Schülern der obersten Klasse unter günstigen Verhältnissen zu leistende Forderung, sondern als allgemein gültige, also auch von jedem Tertianer zu erfüllende Aufgabe hingestellt! Vorsichtiger verlangt der dritte Bericht (für die neuen Sprachen) von Lauban, daß „Bilder möglichst für Bilder zu geben sind durch Nachahmung oder Ersetzung" und der Hauptbericht von Kattowitz erklärt, daß man von der Prima „genaue Beobachtung der Tropen und Figuren" verlangen könne. Aber selbst für Prima scheint es mir eine unerfüllbare Forderung, daß jedes Bild, das sich im Deutschen nicht findet, durch einen ähnlichen bildlichen Ausdruck ersetzt werde. Zu unterscheiden sind hier moderne und alte Schriftsteller. Die modernen Kulturvölker leben unter so ähnlichen Lebensverhältnissen, daß man das Bild eines modernen Schriftstellers wohl regelmäßig durch ein entsprechendes im Deutschen wird wiedergeben können je weiter man aber von der Gegenwart zurückgeht, desto schwerer wird es werden und bei den alten Sprachen wird es manchmal geradezu unmöglich. Wenn man φόνον ῥάπτειν noch allenfalls übersetzen kann „Mord anzetteln" und sich bei θάνατον und μόρον ῥάπτειν mit „anstiften" helfen will: was

macht man mit ἀοιδὴν ῥάπτειν, was mit οἰκοδομήματα ὑφαίνειν, was mit ἀροτὴρ τέχνων? Nähen, Weben und Pflügen spielen in dem Leben der alten Griechen eine viel größere Rolle als bei uns, mit ihnen werden bildliche Ausdrücke gebildet, denen wir nichts Ähnliches an die Seite stellen können. In solchem Falle ist es nicht immer möglich, den bildlichen Ausdruck zu bewahren, und wenn man gelegentlich auch ein Bild durch ein anderes ersetzen kann, so ist auch dies in anderen Fällen nicht möglich oder bringt etwas ganz Fremdes in den Text, sodaß es immer noch besser ist, auf das Bild zu verzichten, als den Text zu verfälschen. Wir fassen den vorstehenden Auseinandersetzungen entsprechend die Anforderungen, die an eine gute Übersetzung zu stellen sind, in folgenden Sätzen zusammen:

Eine gute Übersetzung muß

1. den Wortlaut des Originals so getreu wiedergeben, wie es die deutsche Sprache gestattet,
2. erkennen lassen, welcher Gattung der Darstellung, ob der prosaischen oder poetischen, und innerhalb dieser, ob der geschichtlichen, philosophischen oder rednerischen Prosa, ob der epischen, lyrischen oder dramatischen Poesie, und bei besonders hervortretender Eigenart eines Schriftstellers, auch welcher Persönlichkeit das Original angehört,
3. die bildlichen Ausdrücke, wenn es möglich ist, bewahren, wenn nicht, möglichst durch ähnliche ersetzen, aber lieber auf ein Bild verzichten, als daß sie Fremdartiges namentlich einer anderen Kulturstufe Angehöriges in das Original hineinträgt.

Dieses Ziel aber kann erst in der Nachübersetzung erreicht werden und auch da nur, wenn von der untersten Klasse an darauf hingearbeitet ist; wir verfolgen diesen Weg, indem wir ausgehen von der

Vorbereitung auf die Vorübersetzung.

Im weiteren Sinne ist natürlich jeder Sprachunterricht, jede Vokabel, jede Form und jede Regel, die gelernt wird, eine Vorbereitung aufs Übersetzen, aber damit haben wir es hier nicht zu tun, denn sonst müßte im Thema nicht nach den Grundsätzen des Übersetzens, sondern nach den Grundsätzen des Sprachunterrichts gefragt werden; die Vorbereitung im engeren Sinne umfaßt die Lehre von der Anwendung des grammatikalischen und lexikalischen Wissens auf die Übertragung aus der Fremd- in die Muttersprache. Für jedes Übersetzen aus der Fremdsprache aber lassen sich drei Stufen unterscheiden, die mit konzentrischen Kreisen verglichen werden können, und auf denen sich in der Art der Vorbereitung wesentliche Vorgänge nur in erweitertem Umfange wiederholen. Die Grundsätze,

nach denen dabei zu verfahren ist, sind die gleichen bei den alten wie bei den neuen Sprachen, und auch das macht keinen grundsätzlichen Unterschied, ob man eine Sprache in früherem oder späterem Lebensalter zu erlernen anfängt, nur wird selbstverständlich, was an einer Sprache an allgemeiner Sprachkenntnis gewonnen ist, ohne weiteres für jede andere nutzbar gemacht.

Jene drei Stufen aber sind die Elementarstufe, die Mittelstufe und die Oberstufe. Auf der Elementarstufe werden Sätze übersetzt, die speziell für die Bedürfnisse des Anfängers zurecht gemacht oder allenfalls ausgewählt sind, auf der Mittelstufe leichte Schriftsteller, die in erster Linie nach ihrer leichten Übersetzbarkeit ausgesucht sind, wobei es als ein besonderes Glück anzusehen ist, wenn sich solche finden, die zugleich durch Bedeutsamkeit ihres Inhalts hervorragen, auf der Oberstufe Schriftsteller, die um ihres hervorragenden Inhalts willen gelesen werden, wobei die Schwierigkeit des Verständnisses bei der Auswahl erst in zweiter Linie steht. Die Vorbereitung ist auf allen drei Stufen notwendig, auf der ersten, weil das Übersetzen etwas dem Schüler ganz Neues ist, das erst erlernt werden soll, auf der zweiten, weil das Übersetzen aus dem Schriftsteller etwas Neues ist, auf der dritten, weil hier Schriftsteller von nicht geringer Schwierigkeit für das Verständnis vorkommen.

Die Elementarstufe.

Die einzelnen Worte und Formen, die dem angehenden Übersetzer Grammatik und Wörterverzeichnis an die Hand geben, sind Bausteine, aus denen ein Gebäude aufgeführt werden soll, sie zu einem Bau zusammenfügen, heißt konstruieren, und darum ist — mit einem geringen Bedeutungswandel — auch konstruieren die wichtigste Vorbereitung fürs Übersetzen. Mit der Angabe des Satzteiles wird die Übersetzung des einzelnen Wortes verbunden; wenn alle einzelnen Teile des Satzes gefunden und übersetzt sind, wird der ganze Satz von einem Schüler zusammenhängend übersetzt. Von dem Konstruieren darf nicht früher abgegangen werden, als bis alle Schüler völlige Sicherheit darin haben. Im zweiten Vierteljahr kann man anfangen, einzelne kleine und leichte Sätze als häusliche Arbeit aufzugeben, wird aber auch dann, wo sich Schwierigkeiten bieten, immer wieder aufs Konstruieren zurückgreifen müssen, allmählich kann etwas mehr dem häuslichen Fleiß überlassen werden, doch wird während des ganzen Schuljahrs im Lateinischen die häusliche Arbeit hauptsächlich im Lernen der Formen und Vokabeln, sowie in der Wiederholung des in der Klasse Übersetzten zu bestehen haben, denn selbstverständlich muß alles, was in der Klasse durch gemeinsame Arbeit von Lehrer und Schüler übersetzt ist, in der

nächsten Stunde wiederholt werden. In ähnlicher Weise wird in Quinta verfahren, auch hier kann das zum Präparieren ohne Vorbereitung in der Klasse Aufgegebene nur wenig sein, wenn freilich auch von Anfang an etwas aufgegeben werden soll. Auch in Quarta, wo zusammenhängende Lektüre beginnt, wird man etwa bis Pfingsten in vorausgehender Besprechung die etwaigen Schwierigkeiten beseitigen und erst dann teilweise selbständig präparieren lassen. Im Französischen, wo die untere Stufe auf dem Gymnasium und Real-Gymnasium Quarta und Untertertia, auf der Real- und Oberrealschule Sexta bis Quarta umfaßt, kann man, wenn es die zweite Fremdsprache ist, über das Konstruieren schnell hinweggehen, da sich die Schüler in die eigenartige Wortstellung leicht finden, auf den Real-Anstalten ist mit um so größerer Sorgfalt zu verfahren, da hierauf zu gutem Teil die grammatische Schulung beruht. Im Griechischen, Englischen und Hebräischen ist von den Übungen im Konstruieren ganz abzusehen, außer wo sich etwa ganz abnorme Satzbildungen finden sollten, weil diese Sprachen erst dann erlernt werden, wenn die Schüler durch ihr vorgeschrittenes Alter und die Erlernung anderer Sprachen schon hinreichend entwickelt sind, um diese Stütze des Verständnisses entbehren zu können.

Als eine Vorbereitung der Übersetzung ist auch das Lesen zu betrachten. Es empfiehlt sich, daß auf der untern Stufe auch im Lateinischen namentlich im Anfang des Unterrichts die Sätze vor dem Übersetzen vom Lehrer vorgelesen werden. Denn wenn auch die Aussprache mit der Schrift im ganzen übereinstimmt, so muß das Ohr des Schülers doch erst an das fremde Idiom gewöhnt werden, namentlich kann dadurch die Gewöhnung an falsche Quantitäten vermieden werden. Nach dem Übersetzen wird dann im Anfangsunterricht der Satz vom Schüler noch einmal gelesen. Das Vorlesen durch den Lehrer fällt im Lateinischen von dem Zeitpunkte an weg, wo der Schüler selbständig zu präparieren anfängt. Weit wichtiger ist das Vorlesen des Textes durch den Lehrer im Französischen und darf, um dies gleich vorwegzunehmen, auf keiner Stufe unterlassen werden, falls ein dazu geeigneter Lehrer vorhanden ist, weil nur dadurch das Ohr des Schülers empfänglich gemacht werden kann für die dem Französischen eigentümliche Satzbetonung, das Aneinanderschieben der Worte und das Hindrängen des Tons zum Schluß der Periode oder mit anderen Worten für die Klangfärbung und den Rhythmus der Sprache. Im Griechischen und Hebräischen kann auf dieser Stufe das Lesen durch den Lehrer entbehrt werden, sobald die Buchstaben hinreichend eingeprägt sind, im Englischen verlangt die für den Schüler mit Schwierigkeiten verbundene Verschwommenheit der Aussprache auf dieser Stufe (im Gymnasium O II, im Realgymnasium und den Realanstalten U III und O III) immer erneutes Vorlesen durch den Lehrer.

Die Vokabeln werden auf der Elementarstufe entweder vor dem Übersetzen gelernt oder vom Lehrer gesagt oder, wo es ohne Schwierigkeit möglich ist, aus dem Übungsbuch entnommen.

Die Mittelstufe.

Im Gymnasium Latein III b—II b, Französisch O III und U II, Griechisch III a Wintersemester bis II a, Englisch und Hebräisch I, da das Gymnasium in diesen Sprachen nicht über die Mittelstufe hinauskommt.

Im Realgymnasium Latein III b—I b, Französisch wie im Gymnasium, Englisch U II.

In den Realanstalten Französisch U III—U II, Englisch U II.

Da auf dieser Stufe die Schriftsteller-Lektüre beginnt, kann anfänglich eine Vorbereitung in der Klasse nicht entbehrt werden, doch wird sie entsprechend der erstarkten Kraft des Schülers sich auf kürzere Zeit beschränken. So kann Caesar in U III von den Herbstferien an selbständig präpariert werden, ebenso Xenoph. Anab. in O III vom November an. Die leichten Reden Ciceros bedürfen in U II keiner Vorbereitung, während man Livius in U II einige Wochen in der Klasse vorbereitet. Vergil in O II kann von Anfang an selbständig präpariert werden. Dagegen muß der Untersekundaner in die Homer-Lektüre sorgfältig eingeführt werden und wird, wenn man Homer zweistündig liest, erst im dritten Monat anfangen, selbständig zu präparieren und erst im zweiten Halbjahr so viel zu Hause vorbereiten können, als zum Übersetzen für eine Stunde ausreicht, d. h. zirka 20 Verse. In den neueren Sprachen und im Hebräischen ist Vorbereitung in der Klasse überhaupt nicht nötig. Indes kann man in beiden Gruppen der Sprachen über das aufgegebene Pensum hinweg übersetzen lassen, um damit ein schnelleres Fortschreiten der Lektüre zu ermöglichen, ohne die Schüler zu sehr zu belasten, und um zugleich das unvorbereitete Übersetzen zu üben. Doch wird hierüber an anderer Stelle zu sprechen sein. Je mehr nun auf dieser Stufe die Vorbereitung in der Klasse zurücktritt, um so bedeutsamer wird die häusliche Vorbereitung aufs Übersetzen, welche geradezu als die wichtigste Arbeit des Schülers angesehen werden kann. Sie kann für die Ausbildung der sämtlichen Kräfte des Geistes, der intellektuellen wie der moralischen, wenn sie recht betrieben wird, von segenreichster Bedeutung werden, aber sie kann auch, wenn sie in unreellem, unredlichem Geiste mit unerlaubten Hilfsmitteln zur Täuschung des Lehrers vollzogen wird, die intellektuellen Fähigkeiten unausgebildet lassen und die moralischen Kräfte abstumpfen. Daher legen auch die meisten Berichte auf diese Arbeit das größte Gewicht.

Zwei Gefahren bedrohen den Erfolg dieser Arbeit: 1. daß man es den

Schülern zu schwer macht, und 2. daß man es ihnen zu leicht macht. Wer möchte verkennen, daß die Pädagogik des vorigen Jahrhunderts sich an der Jugend schwer versündigt hat, indem sie ohne Rücksicht auf ihre Arbeitskraft und ohne Rücksicht auf das natürliche und berechtigte Verlangen, auch an den Genüssen des Lebens und zwar nicht bloß an den geistigen Anteil zu nehmen, immer neue Arbeit auf die schwachen Schultern gelegt hat. Das Resultat war eine schwere Schädigung der Sittlichkeit der heranwachsenden Jugend: Täuschung des Lehrers und zwar auf unserm Gebiet durch Benutzung gedruckter Übersetzungen bei der Präparatur galt fast allgemein als berechtigte Notwehr gegen zu weit gehende Anforderungen, und die Folge davon war eine traurige Abkehr der Jugend von der Wahrhaftigkeit. In den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts hat man die hierin liegende Gefahr erkannt, hat das Übel an der Wurzel zu bekämpfen unternommen und bedeutende Erleichterungen eingeführt. Auf der anderen Seite ist freilich auch die Größe der Versuchung gewachsen, immer neue, billigere, z. T. direkt für den Betrug berechnete Übersetzungen sind erschienen, und die Genußsucht und Arbeitsscheu hat in weiten Kreisen des Volkes so um sich gegriffen, daß auch die Jugend davon nicht unberührt bleiben konnte. Daß das Unwesen der gedruckten Übersetzungen auch jetzt nicht aufgehört, wenn auch vielleicht abgenommen hat, ergibt sich aus dem Erscheinen immer neuer Übersetzungen und wird durch die Praxis bestätigt. Es kann daher auch im Kampfe dagegen nicht nachgelassen werden. Da liegt es nun nahe, auf dem einmal betretenen Wege weiter zu gehen, die Aufgaben der Schüler noch mehr zu verringern, um dadurch zu erreichen, daß sie das Aufgegebene mit redlichem Fleiß und in reeller Arbeit zu bewältigen suchen, und speziell bei der Lektüre die häusliche Präparatur auch da, wo das Aufzugebende nicht mehr in der Klasse vorher durchgenommen wird, durch Beseitigung der Schwierigkeiten zu erleichtern, „denn das Vorübersetzen mit Rücksicht auf den viel verbreiteten Gebrauch von Übersetzungen zu Gunsten des Extemporierens sehr einzuschränken oder nahezu völlig wegfallen zu lassen empfiehlt sich nicht.“ (Pleß, Bericht.) Und so verlangt denn auch der Bericht von Waldenburg, daß in allen Klassen der Lehrer „die Hauptschwierigkeiten vorher erklärt“. „Diese Erläuterungen“, heißt es dann weiter, „müssen oft schriftlich gegeben werden, da der Schüler das neue Pensum noch nicht kennt und sein Gedächtnis ohnehin stark in Anspruch genommen ist.“ Am weitesten geht in der Entlastung der Schüler der zweite Bericht von Lauban, der geradezu erklärt: „Für die Behandlung in der Schule darf nichts übrig bleiben, als aus der unbeholfenen Form eine gute deutsche Form zu gestalten. Sobald eine Erklärung des Lehrers nötig ist, zeigt das, daß der Schüler die Stelle nicht hat verstehen können, daß sie ihm also nicht hätte

aufgegeben werden dürfen." Im Gegensatz dazu hält der Bericht von Pleß es nicht für zweckmäßig, „daß man etwaige Schwierigkeiten in dem zur Vorbereitung aufgegebenen Stücke vorher zur Sprache bringt und erklärt." Auch der Bericht von Kattowitz findet keinen triftigen Grund dafür, „die Steine des Anstoßes am Ende der voraufgehenden Stunde zu beseitigen", erlangt aber dafür nicht die Zustimmung der Konferenz. Mir scheint eine der Präparatur vorhergehende Beseitigung der Schwierigkeiten eine große Gefahr zu enthalten. Als Maßstab dessen, was erklärt werden soll, wird man naturgemäß nicht die Leistungsfähigkeit der guten Schüler nehmen, sondern die der schwächeren, und wenn man gar dem zweiten Bericht von Lauban beistimmt, so wird man alles vorher erklären, was der schwächste Schüler nicht versteht oder nicht zu verstehen behauptet. Der Maßstab wird immer mehr sinken, der gute oder nur halbwegs verständige Schüler wird sein Pensum ohne jede geistige Anstrengung bewältigen, und die Furcht vor der Benutzung von Übersetzungen wird dahin führen, daß der Zweck der ganzen Arbeit vereitelt wird, denn das ist nun einmal eine unumstößliche Wahrheit, daß geistige wie körperliche Fähigkeiten nur durch anstrengende Arbeit ausgebildet werden können. Aber selbst wenn man das Extrem vermeidet und etwa das erklärt, was der etwas unter dem Durchschnitt stehende Schüler sonst nur schwer verstehen würde, selbst dann nimmt man dem besseren Schüler jede Arbeit und jede Gelegenheit, seine Kräfte zu üben, da er ja auch ohnedem den Anforderungen des Lehrers genügen kann, damit nimmt man ihm die Freude an der Arbeit, die aus dem Bewußtsein hervorgeht, mit eigener Kraft Schwierigkeiten überwunden zu haben, und füllt ihn mit törichtem Hochmut, da er ohne Schwierigkeiten alles zu verstehen glaubt. Einen anderen Weg im Kampfe gegen die gedruckten Übersetzungen schlagen diejenigen ein, die von dem Schüler Kenntnisse verlangen, die er aus Übersetzungen nicht entnehmen kann und die ihn dadurch nötigen wollen, das Lexikon zu benutzen. So verlangt die Konferenz des Johannes-Gymnasiums, daß in den sorgfältig zu führenden Präparationsheften die Grundbedeutung jeder aufgeschlagenen Vokabel einzutragen sei, der zweite Bericht von Reichenbach mutet dem Schüler sogar zu, die Grundbedeutung und Wurzel eines Wortes, wenn er sie in dem besonderen Wörterverzeichnis nicht findet, in einem größeren, guten Wörterbuch zu suchen. Wenn also z. B. Worte wie hortus, via, mensa, ἀλείφω, δεσπότης, βωμός, maison, chez vorkommen, so fragt der Lehrer nach Ableitung und Grundbedeutung, der Schüler weiß sie nicht und gibt an, diese Vokabeln, da sie ihm bekannt gewesen seien, nicht aufgeschlagen zu haben: was soll dann der Lehrer machen? Verlangt er, daß auch von diesen Wörtern Grundbedeutung und Ableitung aufgesucht und gelernt werden, so legt er dem Schüler eine unsägliche Mühe und

Arbeit auf und kann nur wenige Zeilen Präparatur aufgeben, verlangt er es von diesen Wörtern nicht, mit welchem Recht wird er es von anderen verlangen, die seltner vorkommen und vielfach auch unsicher in ihrer Ableitung sein werden?

Man führe also den Kampf gegen die gedruckten Übersetzungen mit den bekannten und vielfach auch bewährten Mitteln: man mute den Schülern nicht mehr zu, als sie bei redlichem Fleiß ohne Überanstrengung leisten können, verlange eine schriftliche Präparatur in allen Klassen, achte auf die Art der Übersetzung, weise „eine glatte, elegante Vorübersetzung eventuell als der Unselbständigkeit verdächtig zurück" (Lauban. Hauptbericht), man überzeuge sich, ob die Schüler bloß übersetzen können oder wirklich ins Verständnis eingedrungen sind, und benutze das Gelesene zu schriftlichen Klassenarbeiten. Wenn alles dies keine unreelle Präparatur zeigt, dann kann man zufrieden sein und weiß wenigstens, daß, wenn auch Übersetzungen benutzt sind, ihr Gebrauch doch nur sehr beschränkt gewesen ist.

Über die Benutzung anderweitiger Hilfsmittel bei der Präparatur gehen die Ansichten weit auseinander.

Der Hauptbericht des Johannes-Gymnasiums sagt:

Zur Erleichterung der Vorbereitung und des Unterrichts „kann der Gebrauch der üblichen Erläuterungen zu den Schriftstellern gestattet werden, dagegen sind die in jüngster Zeit erschienenen Präparationen ebenso wie, selbstverständlich, die gedruckten Übersetzungen als Eselsbrücken zu verbieten". Die Konferenz derselben Anstalt fügt zu den zu verwerfenden Hilfsmitteln auch die Spezialwörterbücher außer für Homer hinzu. Der Hauptbericht des Friedrichs-Gymnasiums meint: „Die gedruckten Präparationen für die Schullektüre und die sogenannten Hilfsbücher gehören — höchstens auf die Oberstufe." Umgekehrt sagt der zweite Bericht von Reichenbach: „Beim Beginn aller Schriftstellerlektüre — ist — eine gute, gedruckte Präparation (nicht ein alphabetisch geordnetes Wörterbuch) — zu empfehlen" und ähnlich will die Konferenz von Kattowitz für Tertia und außerdem für Vergil gedruckte Präparationen benutzt wissen. Der oben genannte Bericht von Reichenbach will in den neuen Sprachen außer guten Kommentaren auch alphabetisch geordnete Wörterverzeichnisse zu den einzelnen Schriftwerken gestatten. Ähnlich will der zweite Bericht von Waldenburg (für die neuen Sprachen) in den mittleren Klassen Spezial-Wörterbücher gestatten. Mir scheint auf diesem Gebiete die größte Gefahr darin zu liegen, daß man zuviel verbietet und damit die Schüler zur Übertretung der Verbote reizt. Daher halte ich es für zweckmäßig, sowohl die Spezial-Wörterbücher als auch die Kommentare zu gestatten. Verbietet man diese Hilfsmittel, so treibt man die Schüler den Übersetzungen in die Arme.

Sind die Spezial-Wörterbücher ein Übel, so sind sie wenigstens das kleinere Übel, und die schädlichen Folgen können vermieden werden, wenn man von allen Schülern Vokabelhefte verlangt und sich nicht mit der, wenn auch richtigen, Übersetzung begnügt, sondern verlangt zu erklären, wie der Übersetzende zu dieser Übersetzung gekommen ist. Gewiß kann man den Grundsatz, nichts zu verbieten, was man nicht verhindern kann, nicht stets durchführen, und man wird sich durch ihn nicht abhalten lassen, die Übersetzungen zu verbieten, aber man soll auch nicht ohne Not von ihm abweichen. Für die Spezial-Wörterbücher läßt sich doch zweierlei anführen 1. daß sie dem Schüler eine zeitraubende, überwiegend mechanische Arbeit erleichtern, und 2. daß sie ihm die eigentlich geistige Arbeit lassen. Auch das Spezial-Wörterbuch geht von der Grundbedeutung aus und leitet von ihr die anderen Bedeutungen ab, auch in ihm muß der Schüler von den verschiedenen Bedeutungen die für seine Stelle passende auswählen und kann nicht mit Auge und Finger allein suchen, da lange nicht alle Stellen angeführt sind. Anders steht es mit den gedruckten Präparationen. Sie nehmen, selbst wenn sie die Grundbedeutung angeben, dem Schüler die Auswahl und damit das Nachdenken über das für die Stelle Passende. Andrerseits läßt sich nicht leugnen, daß auch sie gewisse Vorteile bieten: sie nehmen dem Schüler eine große Masse mechanischer Arbeit ab, sie machen die Präparatur viel angenehmer und leichter, und sie ermöglichen dadurch ein schnelleres Fortschreiten der Lektüre.

Durch diese Erwägungen ist das Gymnasium zu Waldenburg zu dem Entschluß gekommen, die gedruckten Präparationen nicht nur in den mittleren, sondern auch in den oberen Klassen förmlich als Schulbuch einzuführen, ihre Anschaffung von den Schülern zu verlangen und sie an Stelle der schriftlichen Präparationen der Schüler zu setzen. Der Direktor des Waldenburger Gymnasiums hat dies in einem ausführlichen, dem Inhalt nach im wesentlichen mit dem Hauptbericht von Waldenburg übereinstimmenden Gutachten begründet. Er sieht in diesen Präparationen einen guten Verbündeten gegen die gedruckten Übersetzungen und ein Mittel, den alten Sprachen auch für die Zukunft den ihnen gebührenden Platz in der Ausbildung der Jugend zu erhalten und hat bis jetzt keine schlechten Erfahrungen damit gemacht. Mir scheint die Sache noch nicht spruchreif zu sein, ich möchte mich nicht ohne weiteres den verurteilenden Stimmen anschließen, glaube aber andererseits, daß die Erfahrungen einer einzigen Anstalt nicht maßgebend sein können, und halte es deshalb für zweckmäßig, wenn Versuche mit diesen Präparationen wie in Waldenburg auch an einer oder der anderen Anstalt, die sich dazu bereit erklärt, gemacht werden.*)

*) Über andere Hilfsmittel bei der Präparatur wird bei Gelegenheit der Vorübersetzung zu sprechen sein.

Die Oberstufe.

Was im vorhergehenden Abschnitt auseinandergesetzt ist, gilt unter den notwendigen Änderungen auch für diese Stufe, und es sind daher nur wenige Bemerkungen hinzuzufügen.

Die Vorbereitung der Präparatur in der Klasse ist hier beschränkt. Nach den Lehrplänen, und ihnen schließen sich sämtliche Berichte an, ist sie notwendig bei den Chorliedern der griechischen Tragödien und bei manchen Reden bei Thucydides. Dazu fügt der Hauptbericht von Lauban noch hinzu große Partien aus dem Lesebuche von Wilamowitz, wenn sie in O II gelesen werden, und Stellen aus Horaz, namentlich aus Satiren und Episteln. Mir scheint es richtiger, derartige Partien des Lesebuchs von Wilamowitz nicht in O II zu lesen, und was von Horaz gelesen wird, muß der Primaner auch ohne Vorbereitung in der Klasse einigermaßen verstehen können. Ganz neu tritt dem Schüler in O II der ionische Dialekt im Herodot entgegen, doch auch hier ist Vorbereitung in der Klasse nicht nötig. Die Formen des Dialektes sind nicht so abweichend von attischen, daß sie nicht ohne Schwierigkeit zu erkennen wären, besonders da nun doch auch schon die Kenntnis Homers Fingerzeige gibt, wie dialektische Verschiedenheiten im Griechischen auftreten. Von der Lektüre der neuen Sprachen werden schwierigere Partien Shakespeares in der Klasse vorzubereiten sein.

Was die gedruckten Präparationen betrifft, so ist zu bedenken, daß man es nunmehr mit erstarkten Kräften und einem gesichteteren Schülermaterial zu tun hat. Wer jetzt noch der Krücken bedarf, wird nimmermehr frei gehen lernen. Wo soll der Schüler, wenn nicht in den oberen Klassen selbständig arbeiten lernen? Hier heißt das Verbot der gedruckten Präparationen wie der Übersetzungen sicher nicht dem Schüler zumuten, was er nicht leisten kann, sondern ihm Aufgaben zuweisen, die seinen Kräften entsprechen; auch wird ein Appell ans Ehrgefühl bei vielen nicht ohne Nutzen bleiben. Wer trotzdem auf verbotenem Wege das Ziel zu erreichen sucht, der zeigt, daß er seiner Gesinnung nach nicht in eine obere Klasse einer höheren Lehranstalt gehört, und er wird, weil ihm die sittlichen Kräfte fehlen, auch wissenschaftlich hinter seinen Mitschülern zurückbleiben, er wird auch von diesen als minderwertig angesehen werden und wird, wenn auch nicht ausnahmslos, den Wettlauf aufgeben, ehe er das Ziel erreicht hat. Höchstens für Vergil kann man sich versuchsweise die gedruckte Präparation gefallen lassen, weil die Aeneis für die Stufe, auf welcher sie gelesen wird, in der Tat verhältnismäßig schwerer als die anderen römischen Dichter ist. Von Spezial-Lexicis droht, so weit ich sehe, keine Gefahr. Für Homer ist ihr Gebrauch nicht unzweckmäßig und für andere Autoren der oberen Klassen gibt es in

den alten Sprachen wohl überhaupt keine, für die Schriftsteller der neuen Sprachen aber können sie als eine willkommene Erleichterung der Lektüre angesehen werden, die mit ihrer Hilfe schneller fortschreiten kann.

Die Vorübersetzung.

Die Hauptfrage, auf die beim Vor- und Nachübersetzen alles ankommt, ist die: Soll die Übersetzung in erster Linie Zeugnis ablegen von einem festen Besitz an Kenntnissen in den beiden Sprachen, aus der und in die übersetzt wird, und von der Fähigkeit des Geistes, mit diesen Kenntnissen in dem Augenblick, in dem es darauf ankommt, frei zu schalten, oder soll die Übersetzung in erster Linie Zeugnis ablegen von einer fleißigen, gewissenhaften Vorbereitung für die Stunde und von der Fähigkeit, das in der Vorbereitung Eingeprägte in der Stunde getreu nach dem Gedächtnis vorzubringen? Freilich wer unserer These über den Zweck der Übersetzungsarbeit beistimmt, für den ist auch die Entscheidung über diese Fragen im Sinne der Bejahung der ersten schon gefallen. Doch gilt es nun die Konsequenzen hieraus für die Praxis zu ziehen. Hierbei dürfte es zweckmäßig sein, die verschiedenen Stufen nicht nach der Zeit, während welcher die einzelne Sprache schon getrieben ist, sondern nach den Klassen, die die Schüler besuchen, zu unterscheiden, da es für die Art der Übersetzung mehr auf die geistige Entwicklung der Schüler als auf die Kenntnisse in der einzelnen Sprache ankommt und man z. B von einem Obersekundaner die gleiche Gewandtheit im Übersetzen aus dem Lateinischen, Griechischen und Französischen erwarten kann.

Die unteren Klassen.

In den unteren Klassen ist, wie wir gesehen haben, von Vorübersetzen nur in sehr beschränktem Maße die Rede; wie vorzuübersetzen ist, darüber kann kaum ein Zweifel sein. Fast immer wird die wörtliche Übersetzung, da die Sätze danach zurechtgemacht bezw. ausgewählt sind, ein richtiges und sachgemäßes Deutsch ergeben; wo von der wörtlichen Übersetzung abzuweichen ist, das muß dem Schüler vor der selbständigen Präparatur beigebracht und an vielen Beispielen geübt werden; im wesentlichen ist dabei dreierlei zu beachten: erstens darf die Wortstellung in der fremden Sprache, dem Lateinischen oder Französischen, keinen verfälschenden Einfluß aufs Deutsche gewinnen, zweitens müssen die Participial-Konstruktionen, wenn sie nicht nachgeahmt werden können, richtig aufgelöst werden, d. h. es muß die logische Beziehung des im Participium Stehenden zu dem im

Hauptverbum Stehenden ersichtlich werden, und drittens muß der Schüler schon auf dieser Stufe zu lernen anfangen, daß das Übersetzen nicht ein Wiedergeben der Worte des Originals, sondern des Gedankeninhalts ist, und daß daher eine scheinbar ungenaue Übersetzung manchmal die bessere, manchmal sogar die genauere ist. So muß er z. B. schon auf dieser Stufe wählen, ob mihi est besser mit „mir ist“ oder mit „ich habe“, ob j'ai peur besser mit „ich habe Furcht“ oder „ich fürchte mich“ übersetzt wird (mihi optimus frater est = ich habe einen vortrefflichen Bruder, hic nuntius mihi iucundus est = diese Nachricht ist mir erfreulich). Mit dem Übersetzen ist das Lesen in der fremden Sprache verbunden. Im Lateinischen ist zu der Zeit, wo das selbständige Präparieren anfängt, Vorlesen des Textes durch den Lehrer nicht mehr nötig; am natürlichsten ist es, den Schüler lesen zu lassen, der übersetzen soll; sind aber die Klassen stark, so kann man, um mehr Schüler zu beschäftigen, den einen lesen, den anderen übersetzen lassen. Das Lesen muß dem Übersetzen vorangehen, denn es soll dazu dienen, dem Schüler, was er sich durch die Präparatur erarbeitet hat, schnell wieder zu vergegenwärtigen. Wer erst übersetzen und dann lesen läßt, zeigt dadurch, daß er nicht so wohl eine Übersetzung verlangt, als das Hersagen eines auswendig gelernten Textes, bei dem das Lateinische nur einen Anhalt fürs Gedächtnis bietet. Im Französischen muß der Text vom Lehrer und vom Schüler gelesen werden, vom Lehrer, damit das Ohr, vom Schüler, damit die Zunge des Schülers geübt wird. Hier ist folgende Ordnung am besten: Lesen des Lehrers, Übersetzen des Schülers, Lesen des Schülers; auch hier kann man Lesen und Übersetzen auf verschiedene Schüler verteilen.

Aufs Lesen wie aufs Übersetzen folgt die Verbesserung des Falschen durch die Mitschüler, und zwar sind möglichst viele zur Mitarbeit heranzuziehen; auch aus der falschen Antwort eines schwachen Schülers ist oft durch weiteres Fragen etwas Vernünftiges zu entwickeln; wer sich nicht freiwillig zur Mitarbeit meldet, ist durch den Lehrer heranzuziehen. Die Verbesserung durch die Schüler erstreckt sich beim Lesen, abgesehen von elementaren Fehlern, auf die Prosodie und Betonung der Worte, auf sinngemäßen Ausdruck und zusammenhängenden Fluß der Rede, beim Übersetzen auf die oben hervorgehobenen drei Punkte. Der so besprochene Satz wird dann noch einmal übersetzt und zwar besser durch einen Schüler als durch den Lehrer, denn die Abweichungen von der fremden Sprache sind noch so gering, daß auch der Schüler sie behalten kann, und die Übersetzung durch den Schüler zeigt dem Lehrer, wie weit die Klasse in das Verständnis des Satzes eingedrungen ist, und ob es nötig ist, die Übersetzung noch einmal wiederholen zu lassen. Anders denkt hierüber allerdings der zweite Bericht von Lauban (für die neuen Sprachen), der bei

dem einfachen Lehrstoff des ersten Jahres vielfach überhaupt auf die Übersetzung ins Deutsche verzichten zu dürfen glaubt.

Die mittleren und oberen Klassen.

Die eigentliche Kunst des Übersetzens kann erst von den mittleren Klassen an geübt werden, weil wir es erst hier mit Werken der Schriftsteller d. h. also mit Erzeugnissen zu tun haben, die in der fremden Sprache gedacht sind. Die Grundsätze aber, nach denen zu verfahren ist, sind für die mittleren und oberen Klassen die gleichen.

Zunächst fragt es sich, ob alles, was zu präparieren aufgegeben ist, auch wirklich übersetzt werden soll, oder ob man sich mit einem Teil begnügen kann, während man den anderen nur lesen läßt.

Der Bericht des Friedrichs-Gymnasiums in Breslau meint, bei nicht ganz wichtigen Abschnitten werde es auf der Oberstufe genügen, sie nur lateinisch (und analog doch wohl auch in anderen Fremdsprachen) lesen und dann ihren Hauptinhalt angeben zu lassen. In der Konferenz bezeichnet der Direktor dies als bedenklich, weil es leicht zu einer Täuschung über das Können der Schüler verführe, aber die Konferenz stimmt doch dem Berichterstatter im wesentlichen bei.

Der Bericht der Katholischen Realschule in Breslau stellt den Leitsatz auf: „Was ohne Übersetzung beim Lesen nach Form und Inhalt verstanden wird, soll nicht erst übersetzt werden. Diese Forderung gilt besonders für die neueren Sprachen. Das Maß des zu Übersetzenden ist also bei beiden Sprachgruppen verschieden", und die Konferenz nimmt ihn ohne Widerspruch an. (Ähnlich auch der zweite Bericht von Reichenbach.) Dabei ist nur leider nicht angegeben, woher der Lehrer wissen soll, was ohne Übersetzung verstanden wird und was nicht. Die Art des Lesens gibt dafür keinen Maßstab, denn man kann durchaus sinngemäß lesen bei allgemeinem Erfassen des Inhalts ohne ins einzelne gehendes Verständnis, und über unbekannte Vokabeln kann man vollends leicht hinweggleiten. Daher fürchte ich mit dem Direktor des Friedrichs-Gymnasiums, daß es leicht zur Täuschung über das Können des Schülers kommt. Aber selbst angenommen, aber nicht zugegeben, daß der Lehrer es sofort merkt, wenn der Schüler etwas nicht verstanden hat, so wird doch der eigentliche Wert der Übersetzungsarbeit, wenn man nicht übersetzen läßt, zerstört, denn der Schüler lernt zwar den Inhalt des Gelesenen kennen (das kann er auch aus einer Übersetzung), aber die überaus wertvolle und durch nichts zu ersetzende Übung, das im Geiste Erfaßte in dem gegebenen Augenblick schnell und ohne Stocken in die entsprechende Form in der Muttersprache zu bringen, diese einzig dastehende Ausbildung der Gewandtheit und Schlagfertigkeit des Geistes, geht

hier verloren. Ich habe oben den Übersetzer mit dem Redner verglichen, hier möge, um meine Meinung zu verdeutlichen noch ein anderer Vergleich Platz finden, si parva licet componere magnis. Bei einem Befehlshaber in der Schlacht kommt es häufig darauf an, daß ein bestimmter Befehl z. B. zu einem Reiterangriff in einem bestimmten Augenblick gegeben werde, ein Augenblick zu früh ist ebenso schädlich wie ein Augenblick zu spät. Wo kann die Fähigkeit genau den richtigen Augenblick zu erfassen ausgebildet werden? Sicher nicht in der Studierstube, sondern nur auf dem Schlachtfelde oder seinem Abbild, dem Manöverfelde. Ebenso kann das Übersetzen nicht durch Präparieren, sondern nur durch Übersetzen erlernt werden. Will man Zeit sparen, so spare man sie nicht am Notwendigsten.

Plausibler klingt ein anderer Leitsatz der Katholischen Realschule: „Unübersetzbares ist nach vorausgegangener Erklärung durch ausdrucksvolles Lesen zur Wirkung zu bringen." Nur muß man sich davor hüten, den Begriff des Unübersetzbaren allzu weit zu fassen, wie ja, streng genommen, sehr vieles unübersetzbar ist. Beschränkt man sich aber auf das, was auch nicht annähernd im Deutschen wiedergegeben werden kann, so verliert der Satz seine praktische Bedeutung, da derartiges in der Schullektüre so gut wie gar nicht vorkommen wird.

Außerdem ist es denkbar, daß es ganz vereinzelt in den neuen Sprachen zweckmäßig ist, etwas zu lesen ohne zu übersetzen. Wenn nämlich eine Stelle so leicht ist, daß an ihrem vollen Verständnis gar kein Zweifel sein kann, wenn namentlich die Sätze so kurz sind, daß das Auge sie mit einem Blick übersieht, und wenn sie zugleich für den Zusammenhang so wichtig sind, daß sie nicht gut entbehrt werden können, wird man sich in den alten Sprachen, wo dergleichen z. B. an einzelnen Stellen platonischer Dialoge vorkommt, mit einer Übersetzung ohne Lesung begnügen können; in den neuen, wo doch auch die beständige Übung im Lesen notwendig ist, kann man es vorziehen, einen solchen Abschnitt nur in der Fremdsprache lesen zu lassen. In dieser Beziehung kann ich mich den Worten des dritten Berichterstatters von Lauban anschließen, „daß das bloße Lesen nur bei ganz leichten Stellen mit konkretem Inhalt, wenn die Schüler vollkommen in den Text eingelesen sind, eintreten darf — wenn die Zeit drängt und ein rascher Abschluß der Lektüre oder eines größeren Abschnittes derselben wünschenswert erscheint."

Eine besondere Stellung nimmt die aufgegebene Privatlektüre ein. Bei ihrer Kontrolle muß es genügen, einen Teil des Aufgegebenen übersetzen zu lassen, aber hier will man eben auch nur eine Kontrolle über den häuslichen Fleiß ausüben und nicht eine Übung im Übersetzen vornehmen. Doch würde ich selbst bei der Privatlektüre etwas lesen und dann nicht übersetzen zu lassen für Zeitverschwendung halten.

Mit ganz geringen Ausnahmen wird also beim Vorübersetzen beides, Lesen und Übersetzen, nötig sein, es fragt sich in welcher Reihenfolge. Der Direktor der Katholischen Realschule in Breslau meint (Konf.-Protokoll), diese Frage werde verschieden beantwortet, er sei für ein stilles Durchlesen des Textes vor der Übersetzung und empfehle lautes Lesen erst nach der Musterübersetzung. Mir scheint das stille Lesen keinen Vorzug vor dem lauten Lesen zu haben, dieses aber vor der Vorübersetzung immer nötig zu sein, weil ein Vorübersetzen ohne Lesen, wie oben gesagt ist, darauf hinauskommt, daß der Schüler einen zu Hause eingeprägten Text hersagt, während ich eine eben in der Stunde geschaffene Übersetzung hören will. Ein der Musterübersetzung folgendes Lesen ist in den neuen Sprachen namentlich im Französischen von großem Nutzen, wenn der Lehrer imstande ist, die eigentümliche Betonung und den Rhythmus der fremden Sprachen wiederzugeben. Auch in den alten Sprachen gelingt es wohl durch richtiges und sinngemäßes Lesen den verhaltenen Grimm des Demosthenes, das wortreiche Pathos Ciceros, den leichthin tändelnden Ton einzelner Oden des Horaz und selbst die düsteren Ahnungen oder die frohe Zuversicht eines sophokleischen Chorgesangs den Schülern näher zu bringen, doch wird man für gewöhnlich das Lesen in den mittleren und oberen Klassen den Schülern überlassen können.

In den Anforderungen an die Vorübersetzung der Schüler findet sich in den Berichten eine erfreuliche Übereinstimmung: nirgends wird eine Musterübersetzung verlangt, sie wird vielmehr als unreellen Ursprungs verdächtig zurückgewiesen, nirgends wird verlangt, daß der Schüler alles verstanden habe, nur soll er, bevor er ans Übersetzen geht, angeben, was er nicht verstanden hat, und damit den Beweis erbringen, daß er sich mit der Sache nachdenkend beschäftigt hat, aber er soll, was er übersetzt, in richtiges und verständliches Deutsch übersetzen. Dazu gehört, daß er über die Konstruktion des Satzes und der Periode Bescheid weiß, daß er unter den verschiedenen Bedeutungen eines Wortes die richtige wählt, daß er in den alten Sprachen Participialkonstruktionen beseitigt, ohne im Deutschen die Perioden mit Nebensätzen zu überladen. Auch in den neuen Sprachen sind vielfach Umgestaltungen im Periodenbau vorzunehmen, Relativsätze zu beseitigen, Participien aufzulösen, Umschreibungen zu vereinfachen u. dgl. Aber im ganzen wird man, wie gesagt, mit einer Vorübersetzung zufrieden sein, die den Gedanken des Originals in richtigem, verständlichem Deutsch wiedergibt und von groben Verstößen gegen den Geist der Muttersprache frei ist. Dazu muß der Schüler freilich auch wissen, welche Bedeutung der aufgegebene Abschnitt im Zusammenhang des Ganzen hat, und wie in ihm die Darstellung oder Gedankenentwicklung des Verfassers fortschreitet. Denn wie aus den einzelnen Worten die Gedankenentwicklung im ganzen erkannt wird,

so wirft auch der Zusammenhang des Ganzen wieder auf die Übersetzung des einzelnen Wortes ein Licht. Häufig zeigt falsche Auflösung von Participien, falsche Übersetzung von Konjunktionen, aber gelegentlich auch von anderen Wörtern, daß der Schüler den Zusammenhang und den Fortschritt des Gedankens nicht verstanden hat.

Der einzelne Schüler übersetzt nur einen kurzen Abschnitt, 5—8 Zeilen Text schlägt der Hauptbericht von Pleß vor, womit man sich einverstanden erklären kann, wenn man sich die Freiheit wahrt, je nach Bedürfnis darüber hinauszugehen, sei es daß der Zusammenhang es erfordert, sei es daß man noch nicht genügend erkannt hat, ob und wie weit der Schüler seine Pflicht getan hat. Wie viel im ganzen für eine Stunde an Präparatur aufgegeben werden soll, darüber lassen sich schwer präzise Angaben machen. Ich meine etwa soviel, wie der Durchschnittsschüler in 30—40 Minuten bewältigen kann Das wird im Französischen und auf den Realanstalten im Englischen manchmal recht viel sein, 1—2 Seiten Text ohne Anmerkungen, in den alten Sprachen und vielfach auch in den neuen wird es viel weniger sein, aber für die alten Sprachen läßt sich die Frage gar nicht beantworten, ohne daß entschieden wird, was man außer der Übersetzung noch für die Lektüre-Stunde an Arbeit des Schülers verlangen will. Selbstverständlich gehört das Lesen, beim Dichter besonders das metrisch richtige Lesen zur Präparatur. Darüber hinaus sagt der Hauptbericht des Magdalenen-Gymnasiums: „Alles in dem aufgegebenen Stück Vorkommende aus Geschichte, Mythologie etc. fällt, soweit es dem Schüler von früher her bekannt sein muß, in das Gebiet der Vorbereitung“, und ähnlich sagt der Hauptbericht von Waldenburg: „Zur Vorbereitung gehört, daß der Schüler auf die inhaltliche Erklärung vorbereitet ist, auf der mittleren Stufe wohl nur durch die Register des Buches und den Atlas, auf der oberen auch durch Geschichtsbuch und Realienbuch.“ Natürlich kann man, wenn man bei der Präparatur das Nachschlagen verschiedener Bücher, des Atlas, des Geschichtsbuchs und des „Realienbuchs“ verlangt, nur sehr wenig zu präparieren aufgeben, denn das Nachschlagen und Aufsuchen ist eine mühselige und für Schüler sehr zeitraubende und dabei wesentlich mechanische und unfruchtbare Tätigkeit. Der gewissenhafte Schüler wird damit viel Zeit verlieren, ihm fehlen noch die systematischen Kenntnisse des realen Altertums, er wird daher vielfach an falschen Stellen suchen und oft doch nicht finden, was er sucht, die große Masse aber wird es sich bequem machen und nach einigen vergeblichen Versuchen sich die ganze Mühe sparen und wird schließlich auch damit durchkommen, weil die Aufgabe so wenig bestimmt ist, daß niemand genau angeben kann, was verlangt ist und was nicht.

Nehmen wir nur ein ganz einfaches Beispiel. Im Livius kommt castra

vor; in der Cäsar-Lektüre ist einmal vom Bau, dem Grundriß, den Hauptstraßen und den Toren des Lagers geredet; der gewissenhafte Schüler sieht im „Realienbuch“ (NB. wenn er eins hat) nach und prägt sich ein, was er findet, der andere begnügt sich damit zu wissen, daß castra das Lager heißt. So wird es denn auch übersetzt, nach der Einrichtung des Lagers wird nicht weiter gefragt — wozu auch? —, und der fleißige Schüler sagt sich: „da habe ich mir viel Mühe umsonst gemacht“, im wiederholten Rückfalle aber wird er gegen sich unhöflicher und sagt: „Du bist ein rechter Tor, so etwas erst nachzuschlagen“. Kurz und gut, man ist durch eine solche Forderung auf dem besten Wege, dem willigen Schüler die Lust an der Arbeit gründlich auszutreiben. Oder es kommen einmal die Ahnenbilder vor, der eine verwendet eine halbe Stunde darauf zu wiederholen, was er von ihrer Anfertigung, ihrer Aufstellung im atrium, ihrer Verwendung bei Leichenbegängnissen u. dgl. gehabt hat, nun wird glücklicherweise danach gefragt, aber auch der andere hat irgend etwas davon behalten und behauptet, mehr sei davon nicht durchgenommen; was an dieser Behauptung wahr ist, läßt sich nicht mehr recht nachweisen, und wiederum triumphiert die Bequemlichkeit. Dazu kommt, daß die Mühe ganz überflüssig ist. Was zum Verständnis der zu lesenden Schrift im ganzen notwendig ist, ist vor Beginn der Lektüre in der Einleitung kurz durchgenommen, was für das Verständnis einer einzelnen Stelle erforderlich ist, muß auch so noch durchgenommen werden. Zeigt ein Schüler sich in den Realien beschlagen, so mag dies bei Beurteilung seiner Leistung mit in die Wagschale fallen, aber ein Aufsuchen des Stoffes verlange man nicht von der Präparatur.

Befreit man so die Präparatur von überflüssiger und zeitraubender Arbeit, dann kann man auch etwas mehr zu präparieren aufgeben. „Eine kleine halbe Seite Teubnerschen Textes in den mittleren, drei Viertel Seiten in den oberen Klassen genügen völlig“, sagt der Hauptbericht des Magdalenen-Gymnasiums. Dabei wird die Lektüre allerdings nur langsam fortschreiten. Wird man sich im Anfang damit begnügen müssen, so kann man doch, sobald der Schüler sich in einen Schriftsteller eingelesen hat, beträchtlich weitergehen: 60 Verse Homer sind etwa zwei Seiten Teubner-Text, auch im Demosthenes, namentlich aber im Plato und Cicero wird man vielfach über eine Seite hinausgehen können. Der Hauptbericht von Lauban will, daß in jeder Stunde durchschnittlich 1 bis 2 Seiten Teubnerscher Text bei nicht besonders schwerer Prosa, 60—80 Verse bei ebensolcher Poesie gelesen werden, doch sei nur etwa die Hälfte zu präparieren, die andere Hälfte unpräpariert zu übersetzen. Das fordert doch zu mancherlei Widerspruch heraus. Zunächst in der Poesie. Soll man wirklich in einer Stunde drei kürzere oder zwei längere Oden des

Horaz bewältigen? Aber auch in der Prosa wird die Zeit als nicht ausreichend zu einigermaßen nutzbringender Lektüre erscheinen, wenn man bedenkt, daß das unpräparierte Übersetzen beträchtlich langsamer geht als das präparierte, und daß das in der einen Stunde Übersetzte, so weit es extemporiert ist, sämtlich und, so weit es präpariert ist, teilweise nachübersetzt werden muß. Im übrigen werde ich auf den Vorschlag weiter unten zurückkommen, wo über das unvorbereitete Übersetzen zu sprechen ist. Auf das Übersetzen folgt die Besprechung. Sie schließt sich insofern an die Übersetzung an, als alles, was in ihr mangelhaft oder der Verbesserung bedürftig ist, besprochen werden muß; aber damit darf man sich nicht begnügen, auch von manchem, was richtig übersetzt ist, muß eben dies hervorgehoben werden, daß es richtig ist, weil mancher Schüler, der die betr. Stelle anders, d. h. also falsch übersetzt hätte, den Unterschied gar nicht merkt oder ihn für so unwesentlich hält, daß er seine Übersetzung danach nicht erst umändert.

Hier ist nun die Stelle, wo die schlichte und möglichst wortgetreue Übersetzung des Schülers umgearbeitet werden muß, bis das entsteht, was wir im Anfang unseres Berichtes als Zielforderung aufgestellt haben. Hier werden nicht bloß verkehrte und unpassende Ausdrücke durch treffende ersetzt, sondern je nach Bedürfnis poetische und rhetorische an die Stelle der schlichten gesetzt; hier bildliche Ausdrücke besprochen und erwogen, wo ein Bild beibehalten, wo durch ein anderes ersetzt, wo aufgegeben werden muß; hier Participia und andere kurze Wendungen der Fremdsprachen aufgelöst, und wiederum für uns unnötige Umschreibungen in einen Ausdruck zusammengefaßt; hier weitläufige Perioden zerlegt und, was freilich nur selten vorkommen kann, einzelne Sätze enger miteinander verbunden; hier wird gezeigt, wie man oft durch Beibehaltung der Wortstellung, wenn sie von der gewöhnlichen abweicht, eine dem Original ähnliche Wirkung hervorbringen kann; hier endlich bietet sich auch in den oberen Klassen dem Lehrer Gelegenheit, durch sinngemäßes Lesen dem Schüler einen neuen Eingang zum Verständnis zu eröffnen.

Es fragt sich, was außer der Verbesserung der Übersetzung noch durchzunehmen ist. In engster Verbindung mit der Verbesserung steht die Grammatik, denn die meisten Übersetzungsfehler beruhen auf Unkenntnis oder Nichtbeachtung der Grammatik. „Grammatische Erläuterungen sind nur anzustellen", sagen die Lehrpläne S. 31, „soweit sie zur Herbeiführung einer richtigen und klaren Auffassung der vorliegenden Stelle erforderlich sind." Damit stimmen die meisten Berichte überein: „Wo Mängel in der Übersetzung auf Lücken im grammatischen Wissen hinweisen, aber auch nur da sollen grammatische Fragen behandelt werden", heißt es im zweiten Bericht des Johannes-Gymnasiums. „Die Lektürestunde darf nie dazu

benutzt werden, um lange grammatische Erörterungen anzustellen oder gar die Wiederholung grammatischer Regeln an den Text zu knüpfen" (Mitbericht von Reichenbach). Ähnlich der Bericht des Magdalenen-Gymnasiums, die Konferenz des Friedrichs-Gymnasiums, Kathol. Realschule in Breslau Gegenbericht u. a. Aber nun taucht ein Bedenken auf, daß nämlich oft eine sprachliche Eigentümlichkeit erst richtig und anschaulich in größerem Zusammenhang, also nicht an einem Beispiel in der Grammatik, sondern erst am Text des Schriftstellers erkannt wird. „Es wäre daher in manchen Fällen ein Fehler, wollte man die Aufmerksamkeit der Schüler auf diese Eigentümlichkeiten nicht hinlenken." (Reichenbach, Mitbericht.) Da ist denn der Berichterstatter auf einen Ausweg gekommen, nämlich wöchentlich oder zweiwöchentlich eine besondere Stunde zur Besprechung derartiger Erscheinungen anzusetzen. Aber das heißt doch um des Prinzipes willen etwas aus seinem natürlichen Zusammenhange reißen, um es an andere Stelle zu setzen, wo man denn doch erst wieder den Zusammenhang herstellen muß. Vielmehr geben die Lehrpläne vollkommen ausreichende Anweisung, wie die Grammatik in den Lektürestunden zu behandeln ist. Sie beschränken das Wissen in der Grammatik „auf das Wichtigste d. h. auf das häufig Vorkommende und Charakteristische". Um dies einzuprägen und festzuhalten, dafür müssen die Grammatikstunden, die Übersetzungen aus dem Deutschen und die schriftlichen Arbeiten ausreichen. Sonstige sprachliche Eigentümlichkeiten, die nur gelegentlich vorkommen, sind „bei oder vor der Lektüre" zu erklären (Lehrpläne S. 30). Wenn also in der Lektüre der Satz vorkommt: Caesar Galliam subigere potuit, Germaniam non potuit, so versteht der Schüler den Sinn völlig auch ohne grammatisch-stilistische Erläuterung, aber der Lehrer wird trotzdem auf die Eigentümlichkeit des Lateinischen hinweisen, das eine wörtliche Übersetzung des Satzes: „Caesar vermochte Gallien zu unterwerfen, Germanien nicht" verbietet. Was aber von manchen grammatischen Erscheinungen gesagt ist, daß sie erst im Zusammenhang einer Schrift völlig erkannt werden, das gilt noch mehr von der Synonymik, von der auch der Hauptbericht des Johannes-Gymnasiums mit Recht meint, daß man ihr gegenüber nicht dieselbe Enthaltsamkeit an den Tag zu legen brauche, wie gegenüber der Grammatik. Denn, während es für die Grammatik besondere Stunden gibt, in denen sie systematisch betrieben wird, ist die Synonymik so gut wie ausschließlich auf die Lektürestunde angewiesen, und doch ist gerade sie eine Wissenschaft, die wohl imstande ist auch bei der Jugend Interesse zu erwecken und, indem sie zu scharfer Auffassung der Begriffe nötigt, eine Vorschule für philosophische Erkenntnis zu bilden und andererseits durch ihren engen Zusammenhang mit der Etymologie auch in das Werden der Sprache einen Blick zu eröffnen.

Mit der Synonymik hat in doppelter Beziehung die Kenntnis des

realen Altertums Ähnlichkeit; erstens darin, daß ihrer Erwerbung auf keiner der höheren Lehranstalten ein Platz eingeräumt ist, denn wenn man früher, wo für die Geschichte des Altertums die beiden Sekunda-Jahre zur Verfügung standen, reichlich Zeit fand, auf verschiedene Gebiete des klassischen Altertums einzugehen, so ist daran jetzt nicht mehr zu denken, man muß vielmehr froh sein, wenn man mit der inneren und äußeren Geschichte einigermaßen fertig wird. Die zweite Ähnlichkeit mit der Synonymik besteht darin, daß man auch für das reale Altertum bei der Jugend leicht Interesse erwecken kann. Seine Kenntnis schärft auch das Verständnis für die Verhältnisse der Gegenwart. Fragt man aber, wie viel an Realien gelegentlich der Lektüre durchzunehmen ist, so ist die fast einstimmige Antwort der Berichte, die überhaupt auf diese Frage eingehen: „Nur so viel als zum Verständnis der zu erklärenden Stelle durchaus nötig ist". (Friedrichs-Gymnasium Bericht. Reichenbach These 8. Gleiwitz Bericht u. a.) Für die neuen Sprachen mag das wohl genügen, denn die Kulturen der modernen Kultur-Völker haben miteinander so viel Ähnlichkeit, daß aus der Kenntnis unseres Lebens auch das der anderen Völker beleuchtet und verstanden wird. Verfährt man aber in gleicher Weise bei der Lektüre der alten Sprachen, so werden sich bedenkliche Konsequenzen daraus ergeben. Soll der Lehrer, der mit seinen Obersekundanern im Vergil liest:

Est Amathus, est celsa Paphus, est alta Cythera,
Idaliaeque domus

sich damit begnügen, die geographische Lage der Orte anzugeben und nur hinzuzufügen, daß überall Tempel der Aphrodite-Venus gewesen seien? Oder soll er hinweisen auf die einst meerbeherrschenden Phönizier mit ihrem Astarte-Dienst an allen für die Schiffahrt wichtigen Punkten, auf die Ἀφροδίτη ἀναδυομένη, die Venus marina, Erycina usw.? Ich dächte ein solcher Hinweis, der vielleicht 5 Minuten kostet, wäre anregender und fruchtbarer, als wenn statt dessen drei Verse mehr übersetzt würden. Ich bin überzeugt, daß sich tatsächlich auch kein Lehrer auf das zum Verständnis gerade der jedesmal vorliegenden Stelle durchaus Notwendige beschränkt. Wer sollte auch, wenn er in der Ilias liest:

Ἥ, καὶ χυανέῃσιν ἐπ'ὀφρύσι νεῦσε Κρονίων usw.

nicht an den Pheidias erinnern und an den tief gehenden und fürs ganze Leben bleibenden Eindruck, den sein Zeus-Bild auf empfängliche Gemüter machte? Wer sollte nicht, wenn einmal vom Gorgoneion die Rede ist, auch der Rondaninischen Marmormaske in München und des schönen Ausspruches Goethes gedenken? Wer nicht bei solcher Gelegenheit auch einmal ein Wort der Mahnung zum Besuch der Museen, wenn sich die Gelegenheit biete, einflechten? Und doch werden jene Verse Homers auch ohne Pheidias

vollkommen verstanden, wie sie Jahrhunderte ohne ihn verstanden sind, und doch ist für keine Stelle, wo vom Gorgonenhaupt die Rede ist, die Erwähnung Goethes erforderlich, und doch findet die Mahnung Museen zu besuchen in den Lehrplänen keine Stätte. Wer den Unterricht auf das jedesmal Notwendige beschränkt, der läuft Gefahr das Interesse zu töten. Jeder Lehrer weiß ja aus Erfahrung, wie sich die Züge der Schüler beleben, wie sich die Aufmerksamkeit auf ihrem Gesicht ausprägt und sich der ganzen Körperhaltung mitteilt, wenn einmal die Strenge des Unterrichts durch eine derartige Exkursion unterbrochen wird. Man hat früher den Versuch gemacht, in den unteren Klassen in einer wissenschaftlichen Stunde, etwa in der Lateinstunde, wenn die Schüler abgespannt waren, Freiübungen machen oder auch ein Liedchen singen zu lassen. Der Versuch scheint sich nicht besonders bewährt zu haben, vermutlich weil der Unterricht durch etwas ganz Abwegiges und Ungehöriges unterbrochen wurde und damit an seiner Würde Einbuße erlitt. Dergleichen ist bei einem Ausflug ins geschichtliche, aesthetische und philosophische Gebiet, wenn er innerhalb der Fassungskraft der Schüler bleibt, nicht zu befürchten. Aber woher die Zeit nehmen? Sie findet sich leichter, als man glauben sollte. Es ist zweckmäßig, dem Schüler von Stunde zu Stunde annähernd gleich viel zu präparieren aufzugeben, aber die Korrektur der Übersetzung und die Erklärung nimmt je nach der Schwierigkeit der Stelle verschieden viel Zeit in Anspruch, es bleibt also im günstigen Falle etwas Zeit, über die der Lehrer nach seinem Ermessen frei verfügen kann. Das entspricht auch durchaus den Absichten der Unterrichtsverwaltung, die sehr wohl weiß, daß sich im höheren Unterricht nicht alles nach der Schablone richten kann, und daß die schönsten, anregendsten und fruchtbarsten Unterrichtsstunden, an die auch der gereifte Mann mit Vergnügen zurückdenkt, diejenigen sind, in denen der Lehrer, losgelöst von der Aufgabe der einzelnen Unterrichtsstunde, dem Schüler einen Blick in die Weite eröffnet. Das ist ja auch gerade der Grund, weshalb für den Lehrer mehr als für die meisten anderen Berufe der Zusammenhang mit der Wissenschaft notwendig wie das tägliche Brot ist. Aber der Lehrer muß sorgsam ermessen, was seiner Klasse am meisten not tut und was seiner eigenen Individualität am besten entspricht, er wird in den mittleren Klassen — das eben Ausgeführte bezieht sich im wesentlichen auf die oberen — zu wählen haben, ob er eine kurze übrig gebliebene Zeit auf Befestigung grammatischer Kenntnisse, auf Besprechung einzelner Realien — Grundriß des Hauses, Bau des Lagers, Bewaffnung der Soldaten u. dgl. — oder auf unvorbereitetes Weiterübersetzen verwenden will, und auch in den oberen Klassen wird er zu wählen haben zwischen Grammatik, Stilistik, Synonymik, Realien, weiteren Ausblicken auf verschiedene Gebiete und Weiterübersetzen.

Bei allem bisher Besprochenen sind selbstverständlich die Schüler in weitestem Umfang heranzuziehen, selbst in einer großen Klasse darf es kaum vorkommen, daß ein Schüler in einer Stunde gar nicht gefragt wird, die Regel wird vielmehr sein, daß jeder Schüler in jeder Stunde mehrfach herankommt, nur darf man auch nicht zu hartnäckig darauf bestehen, gerade alles, was im Gesichtskreise des Schülers liegt, aus ihm herausholen zu wollen. Hat der Schüler z. B. einen guten und passenden Ausdruck gefunden, während der Lehrer einen noch treffenderen zu haben glaubt, so sage dieser ihn lieber, als daß er viel Zeit mit dem Suchenlassen verliere.

Wenn nun alles zur Erklärung Notwendige gegeben ist, folgt die „Musterübersetzung" des Lehrers (wofür ich lieber setzen würde eine „gute Übersetzung"). Sie darf nicht aufgeschrieben sein und vorgelesen werden, denn, was vom Schüler in den Grenzen seiner Leistungsfähigkeit verlangt wird, muß der Lehrer analog auch leisten, sie darf nicht einmal vorher feststehen, sondern sie soll erst das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit von Lehrer und Schüler sein, und der aufmerksame und gescheite Schüler soll eine freudig begrüßte Anerkennung darin sehen, wenn der Lehrer sich seinen Vorschlag zunutze macht, sie soll ebenso wie die Übersetzung des Schülers ein Produkt sorgsamer Vorbereitung, aber zugleich auch ein Produkt des Augenblicks sein, selbst auf die Gefahr hin, daß sie nicht immer vollkommen gelingt.

Die „Musterübersetzung" wird von den Lehrplänen allgemein verlangt. Das scheint nun doch manchen zu viel. So meint die Konferenz des Magdalenen-Gymnasiums, sie sei im Französischen und Englischen überhaupt nicht nötig und könne im Homer von Obersekunda an wegfallen, und ähnlich sagt auch der Hauptberichterstatter von Pleß, im Homer und in der französischen Prosa könne die Musterübersetzung von Obersekunda an wegfallen, während der Bericht der Oberrealschule von Gleiwitz sie überhaupt nur verlangt, „wenn es nötig ist" (These VI). Das wäre nun in der Tat die zweckmäßigste Bestimmung, wenn sie nicht so allgemein gehalten wäre, daß mit ihr ein Anhalt für irgend eine Anweisung nicht gegeben ist. Es hängt auch hier alles vom Zweck „der Musterübersetzung" ab. Ist der Zweck, zu bewirken, daß der Lehrer stets wohl präpariert in die Klasse kommt und daß sein Fleiß unter die Kontrolle der Schüler gestellt wird, dann ist sie natürlich überall notwendig, und man wird selbst verlangen müssen, daß der Lehrer unter Umständen 60—80 Verse Homer wiederholt. Aber von einer solchen Absicht kann ja selbstverständlich nicht die Rede sein. Der Zweck könnte ja aber auch sein, dem Schüler zu einer guten Nachübersetzung zu verhelfen, und das haben augenscheinlich auch manche Berichterstatter angenommen, und auch dann würde man die

Musterübersetzung wohl ziemlich im Umfange der Vorübersetzung aufrecht erhalten müssen. Doch werden wir weiter unten sehen, daß damit eine andere Bestimmung der Lehrpläne in Widerspruch steht, und so werden wir den eigentlichen Zweck wohl darin zu sehen haben, daß dem Schüler erstens Gelegenheit gegeben werden soll, die fremde Sprache, die er in seinem Text vor Augen hat, mit der Muttersprache, die er aus dem Munde des Lehrers hört, zu vergleichen. Nicht auf alle Einzelheiten des Textes kann bei der Besprechung eingegangen werden, manches setzt der Lehrer voraus, das vielleicht doch einem oder dem anderen Schüler entschwunden ist, manches braucht nicht ausdrücklich hervorgehoben werden, es genügt, wenn durch die Musterübersetzung daran erinnert wird, manches ist auch wohl bei der Vorübersetzung durch einen guten Schüler richtig übersetzt, ohne daß dem schwächeren Mitschüler klar geworden ist, warum es gerade so zu übersetzen war, nun nach der Durchnahme und der Erörterung aller Schwierigkeiten geht auch ihm ein Verständnis für die Berechtigung oder Notwendigkeit der Übersetzung auf. Alles das ist ein Gewinn, der sich aus der Vergleichung beider Texte, des mit den Augen verfolgten und des mit dem Gehör aufgenommenen, ergibt.*) Aber von noch größerer Bedeutung ist der zweite Gewinn, daß nämlich der Schüler einen etwas größeren Abschnitt im Zusammenhang in gutem Deutsch hört und auf sich wirken läßt, ohne dabei durch irgend welche andere Rücksichten und Sorgen gestört zu sein. Und damit haben wir auch den Maßstab für die Entscheidung der Frage, was der Musterübersetzung bedarf und was nicht: so lange die Schüler noch so wenig in einen Schriftsteller eingelesen sind, daß sie an Einzelheiten haften bleiben, ohne zu einem Eindruck des Ganzen oder eines größeren Abschnittes zu gelangen, so lange wird auch die Musterübersetzung von Nutzen sein; wenn sie aber so weit in der Lektüre vorgedrungen sind, daß sie einen größeren Abschnitt ohne besondere Hilfe als Einheit auffassen können, wird man sie entbehren können. So wird man ihnen den Cäsar in Untertertia und im Anfang von Obertertia, Xenophon im ersten Halbjahr, Livius und Cicero in Untersekunda, Thucydides, Demosthenes, Plato und Tacitus regelmäßig vorführen müssen, von der übrigen Prosalektüre der Alten wird der Lehrer in Obersekunda einiges, in Prima weniges zu übersetzen nötig haben. Bei den Dichtern kommt hinzu, daß der Eindruck durch die der Poesie eigene Sprache in besonderer Weise verstärkt wird. Deswegen wird man bei ihnen von der Musterübersetzung viel weniger leicht absehen können als bei den Prosaikern. Hier wird man nur Homer in Obersekunda teilweise, in Prima fast ganz

*) Daher kann ich auch nicht dem Bericht von Waldenburg beistimmen, der wünscht, daß bei der Musterübersetzung die Bücher geschlossen seien.

auslassen können, bei Sophokles höchstens einzelne Teile des Dialogs, bei Horaz manche Stücke der Satiren und Episteln.

In den neuen Sprachen ist die Musterübersetzung sehr zu beschränken; für beides, Lesen und Übersetzen durch den Lehrer, fehlt es an Zeit, hat man aber zwischen beiden zu wählen, dann wird sich das Lesen in den meisten Fällen als notwendiger herausstellen, und den Eindruck, den man machen will, wird man hier leichter durch verständiges Lesen als durch Übersetzen erreichen.

Die Nachübersetzung.

Weder bei der Besprechung noch bei der Musterübersetzung ist es den Schülern erlaubt, irgend welche Notizen zu machen oder irgend etwas nachzuschreiben. Das scheint einigen zu hart. So wünscht der Hauptbericht des Magdalenen-Gymnasiums, daß der betreffende Ministerial-Erlaß vom 26. März 1902 aufgehoben wird, und der Hauptbericht von Pleß will freilich keine Notizen machen lassen, ist aber nicht abgeneigt, anstelle dessen einzelne Bemerkungen zu diktieren. Beides würde auf dasselbe hinauskommen: schon die nächste Schülergeneration würde bei der Präparatur im Besitz schätzbaren Materials sein, und der Lehrer würde sich wundern, daß die neue Generation ohne alle Schwierigkeit zu derselben Übersetzung gelangt, welche die vorhergehende nur mit vieler Mühe und Nachhilfe gefunden hat. Und wie soll vollends der Schüler, der sich während der Übersetzung des Lehrers Notizen macht, dazu kommen, einen vollen und ungestörten Eindruck von der Schönheit des Autors in sich aufzunehmen? Darum ist der Ministerialerlaß durchaus zu billigen, und zwar um so mehr, als er sich in der oben aufgeworfenen Frage, ob die Übersetzung in der Klasse eine gedächtnismäßige Wiederholung des zu Hause eingeprägten Textes sein soll oder ein im Augenblick des Übersetzens geschaffenes Geistesprodukt, entschieden auf die Seite derjenigen stellt, die sich für die zweite Möglichkeit entscheiden. Darum konnte auch soeben die Annahme, daß die Musterübersetzung hauptsächlich dazu dienen solle, dem Schüler eine gute Übersetzung fürs Nachübersetzen an die Hand zu geben, zurückgewiesen werden. Das verkennt auch der Bericht der Kathol. Realschule in Breslau, der, doch wohl damit sich die Musterübersetzung dem Gedächtnis recht einpräge, sie in derselben Stunde wiederholen und dann in der nächsten nochmal wiederholen lassen will. Das heißt denn doch ein minderwertes Ergebnis mit allzu viel Zeit und Mühe erkaufen! Aber freilich, wer weder Notizen noch Diktate noch mehrfache Wiederholung der Musterübersetzung will, der kann auch nicht ein wörtliches Wiedergeben derselben bei der Nachübersetzung verlangen, und so findet

sich denn auch in den meisten Berichten fast wörtlich übereinstimmend die Ansicht ausgesprochen, daß eine „sklavische Wiederholung" nicht zu verlangen sei, wenn auch Waldenburg (Konferenz) „möglichsten Anschluß" wünscht. Eine eigentümliche Unterscheidung macht der Bericht des Friedrichs-Gymnasiums, der in den unteren Klassen und vom Dichter auch in den mittleren Klassen eine genaue Wiederholung der zuletzt festgestellten Übersetzung fordert, im übrigen aber auch mit einer sonst guten Übersetzung zufrieden ist. Aber da wird doch von dem kleinen Schüler etwas verlangt, was er selbst bei Fleiß und Aufmerksamkeit nicht immer leisten kann. Verstehen muß er den Text, dazu ist er durchgenommen, eine richtige und angemessene Übersetzung muß er liefern können, denn er soll den verstandenen Gedanken in seiner Muttersprache ausdrücken, aber wer kann ihm einen Vorwurf machen, wenn sein Gedächtnis den Wortlaut nicht bewahrt hat? Und was schadet es, wenn der Satz Crasso magnae divitiae erant übersetzt war: „Crassus besaß großen Reichtum" und der Sextaner in der nächsten Stunde übersetzt: „Crassus hatte großen Reichtum"? Der Unterschied ist nur eben der, daß in den unteren Klassen die Gelegenheit zum Abweichen von der Musterübersetzung viel geringer ist als weiter oben.

Man wird sich vielmehr allgemein damit begnügen müssen, wenn eine fehlerlose und gut deutsche Nachübersetzung fließend vorgetragen wird, wie auch in mehreren Berichten angegeben ist. Wird gegen diese Forderung verstoßen, dann muß freilich das Falsche in aller Kürze richtig gestellt werden; aber nun noch einmal in die Erörterung einzutreten und dann die Nachübersetzung wiederholen zu lassen oder selbst noch einmal die Musterübersetzung zu geben, das hieße aus allzugroßer Rücksicht auf die trägen und unaufmerksamen Schüler den eifrigen die Zeit stehlen und das Interesse töten, wie denn unser heutiger Unterricht überhaupt an zu großer Zärtlichkeit für die schwachen Elemente leidet und leicht vergißt, daß es ein viel größeres Unrecht ist, einen lebhaften Geist abzustumpfen und einzuschläfern als eine Schlafmütze weiter schlafen zu lassen. Daher kann ich dem Bericht der Kathol. Realschule in Breslau nicht beistimmen, welcher auch beim Nachübersetzen noch die gemeinsame Arbeit der Klasse eintreten lassen will und wünscht, daß hierbei noch andere Ausdrucksformen gefunden werden, die Kenntnis des Inhalts vertieft und dem Lehrer Gelegenheit geboten werde, aus dem Schatz seines Wissens den Schülern Mitteilung zu machen.

Nicht alles, was vorübersetzt ist, kann nachübersetzt werden, aber doch das meiste. Natürlich muß alles, was erst in der Klasse präpariert oder von der eigentlichen Klassenlektüre extemporiert ist, in der nächsten Stunde nachübersetzt werden, und auch wo die selbständige Lektüre anfängt und die Schüler noch geringe Übung haben, wird nichts weggelassen werden

können. Daher wird in den alten Sprachen in den unteren Klassen alles, in den mittleren fast alles nachübersetzt werden müssen, höchstens wird man in Obertertia bei leichten Stellen aus Cäsars Gallischem Krieg darauf verzichten können, in Untersekunda etwa auf einzelne Teile Ciceros und Xenophons. Bei den Anstalten, die mit einer neuen Sprache den fremdsprachigen Unterricht beginnen, kann dagegen schon in den mittleren Klassen manches in der Nachübersetzung gespart werden. In den oberen Klassen kann man schon weiter gehen, von Cicero und Livius kann schon in Obersekunda manches ausgelassen werden, mehr in Prima, von Herodot ist in Obersekunda vollständige Nachübersetzung nur in den ersten Wochen notwendig, etwas mehr wird man von der attischen Prosa wiederholen lassen. In Prima wird man von lateinischer Prosa Tacitus wohl ganz oder fast ganz wiederholen lassen, bei Cicero wird man sich je nach der Schrift, die man liest, verschieden verhalten, in der griechischen Prosa wird nur weniges unwiederholt bleiben können. Von der Poesie der alten Sprachen kann nur Homer von Obersekunda an teilweise die Wiederholung entbehren. Von der französischen Prosa wird in den oberen Gymnasialklassen und in den mittleren und oberen Klassen der Realanstalten nur wenig wiederholt zu werden brauchen. Die französische Poesie bedarf in diesen Klassen ebenfalls nur teilweise der Nachübersetzung, die aber z. B. bei Molière und von Prosaikern bei Taine u. a. doch nicht entbehrt werden kann. Auch vom Englischen braucht, sobald die Schwierigkeiten des Elementarunterrichts überwunden sind, vieles nicht nachübersetzt zu werden, doch ist Shakespeare auf dem Gymnasium immer, auf den Realanstalten zum guten Teil nachzuübersetzen.

Im ganzen wird in den neuen Sprachen weniger nachzuübersetzen sein als in den alten. Das hat nicht nur darin seinen Grund, daß die Zeit in den neuen Sprachen noch knapper zugemessen ist als in den alten, auch nicht darin allein, daß jene in ihrer ganzen Auffassungs- und Ausdrucksweise uns näher stehen als diese, sondern auch darin, daß wir in den neuen Sprachen ein Mittel haben, die Nachübersetzung zu ersetzen, das uns in den alten nicht zur Verfügung steht, das ist das Sprechen in der fremden Sprache.*) Da dies von Anfang an nahezu in jeder Stunde geübt werden muß und sich diese Übungen am besten an die Lektüre anschließen, so können sie sehr gut zur Kontrolle des vollen Verständnisses des Gelesenen benutzt werden und also eine Art Ersatz für die Nachübersetzung bieten.

Empfohlen wird auch statt des Nachübersetzens den fremdsprachigen

*) Wenn die Konf. des Friedrichs-G. meint, auch im Lateinischen könne die Nachübersetzung durch fremdsprachige Inhaltsangabe ersetzt werden, so dürfte das unter den heutigen Verhältnissen kaum durchführbar sein. Es ist besser, auf das Lateinsprechen ganz zu verzichten, als ein solches Schattenbild aufrecht zu erhalten.

Text lesen zu lassen (Bericht von Pleß). Das halte ich für ganz verkehrt, denn das Lesen gibt nicht einmal eine Gewähr fürs Verständnis, selbst das ausdrucksvolle nicht, denn man kann an gewissen Äußerlichkeiten, an der Stellung, an der Interpunktion, an der Verwendung von Partikeln (μὲν-δέ), sehr gut erkennen, welche Worte zu betonen sind und welche nicht, und über unbekannte Vokabeln kann man mit Leichtigkeit hinweglesen ohne Verdacht zu erregen. Noch weniger kann das Lesen den Beweis liefern für die Fähigkeit des Übersetzers, denn man kann sogar den Text recht gut verstehen, ohne ihn deshalb fließend und gewandt übersetzen zu können, das Verständnis ist eben nur die eine Hälfte der Aufgabe des Übersetzens, die andere ist das Einkleiden des Gedankens in die Form der Muttersprache. Darum habe ich auch für die neuen Sprachen das Besprechen des Inhalts in der Fremdsprache nicht als Kontrolle für die Vorbereitung zum Nachübersetzen, sondern nur als eine Art Ersatz der Nachübersetzung bezeichnet. Wirksamer und ohne mehr Zeit zu gebrauchen kontrolliert man den Schüler, wenn man auch da, wo man eine Nachübersetzung in der Klasse nicht mehr für nötig hält, doch einzelne Stücke nachübersetzen läßt.

Vor der Nachübersetzung sind je nach dem Bedürfnis bei geschlossenem Buch Fragen über den Zusammenhang des Textes und den Gedankengang des Autors an den Schüler zu richten. In geschichtlicher Darstellung, bei Homer und Ovid wird man es nicht in jeder Stunde nötig haben und sich meist auf wenige Fragen beschränken können; eingehender ist die Besprechung bei Reden, rhetorischen und philosophischen Schriften, von den Dichtern besonders bei den Oden des Horaz und in aller dramatischen Poesie. Alle diese Fragen gehen am besten der Nachübersetzung voran, weil die Herstellung des Zusammenhangs für die nun folgende Übersetzung von Bedeutung ist. Außerdem wird man aber auch nach manchem andern, nach Grammatischem und Synonymischem sowie nach Antiquitäten fragen, wie es gerade bei der Vorübersetzung durchgenommen ist, auch wohl nach Lexikalischem bei den Partien, die nicht nachübersetzt werden.

Das unvorbereitete Übersetzen.

Zum unvorbereiteten Übersetzen im weiteren Sinne gehört auch die Vorbereitung der Übersetzung in der Klasse, worüber beim Vorübersetzen gesprochen ist. Das eine geht gewissermaßen unmerklich in das andere über, indem mehr und mehr die vom Lehrer gegebenen Hilfen schwinden, ohne doch jemals ganz aufzuhören. So lernt der Schüler an ihm das Konstruieren des Satzes, das Erkennen der Formen, die Verbindung der Wörter zu Sätzen, die Wahl des Ausdrucks und der Art des Übersetzens. Mit zunehmender Selbständigkeit des Schülers tritt der Lehrer in die Stellung des

Lexikons, und der Zweck der Arbeit wird ein anderer, und darnach kann man trotz aller Ähnlichkeit zwischen der Vorbereitung der Übersetzung und dem unvorbereiteten Übersetzen ein unterscheidendes Merkmal aufstellen. Bei jenem ist der Zweck, den Schüler einzuführen in die Kunst des Präparierens und ihm die Präparatur für die nächste Stunde zu erleichtern, bei diesem ihm eine solche Gewandtheit, Schlagfertigkeit und Schnelligkeit des Geistes beizubringen, daß er nach kurzem Überlegen seinen Autor übersehen kann. Sie ist die eigentliche Probe, ob der Schüler das Ziel erreicht hat. Daher wird im sprachlichen Examen auf das unvorbereitete Übersetzen das Hauptgewicht gelegt. Daher ist es auch charakteristisch für die Abnahme der Leistungen des Gymnasiums in den alten Sprachen, daß man früher unmittelbar nach dem Lesen die Übersetzung verlangte und jetzt eine Pause des Überlegens einschiebt.

Zum Extemporieren (der Kürze wegen sei dieser im Thema vermiedene Ausdruck gestattet) bietet sich schon in den gewöhnlichen Lektüre-Stunden Gelegenheit, wie wir oben gesehen haben, wenn die Besprechung des Aufgegebenen nicht alle Zeit in Anspruch nimmt. Das will der Bericht von Lauban zu einer stehenden Einrichtung machen, indem er in jeder Stunde 1—2 Seiten Teubnerschen Text oder 60—80 Verse übersetzen, davon aber nur die Hälfte präparieren, die andere Hälfte unvorbereitet übersetzen lassen will, dann brauche man nicht besondere Stunden für das unvorbereitete Übersetzen anzusetzen, was auch der Bericht von Pleß für unnötig hält. Ich habe dagegen mancherlei Bedenken, die z. T. schon oben berührt sind. Ich halte es an sich für unmöglich, im Durchschnitt 1—2 Seiten Teubnerschen Text zu lesen, ohne daß die Gründlichkeit der Besprechung leidet; 60—80 Verse kann man auch wohl nur von Homer gegen Ende des Schuljahres und vielleicht bei ganz leichten Dialogstellen des Sophokles lesen, als Durchschnittsleistung ist es zuviel, und bei jenen ganz leichten Stellen ist dann wieder das Präparieren der Hälfte zu wenig. Auch damit, daß dann jedes sonstige Extemporieren wegfällt, bin ich nicht einverstanden. Weiß der Schüler, daß nach dem Präparierten weiter übersetzt wird und daß, was doch notwendig ist, auf diese Leistung ein besonderes Gewicht gelegt wird, so wird er freilich meistens nicht weiter präparieren, als ihm aufgegeben ist, aber er wird sich das Weitere in der Übersetzung durchlesen, er wird über den Fortgang des Gedankens im voraus unterrichtet sein und den Lehrer über seine Leistungsfähigkeit täuschen. Die Schule selbst setzt damit eine hohe Prämie auf die Benutzung der Übersetzung. Kommt ein solches Weiterübersetzen nur vereinzelt vor, so ist die Versuchung viel geringer. Dann aber wird man natürlich noch besondere Stunden und eine besondere Schrift für das unvorbereitete Übersetzen benutzen müssen. Aber auch hier darf man nicht regelmäßig da fortfahren, wo man

in der vorigen Stunde stehen geblieben ist, man wird vielmehr häufig mehrere Paragraphen auslassen und den Zusammenhang mit wenigen Worten herstellen müssen. Die zum Extemporieren ausgewählte Schrift, meint der zweite Bericht von Lauban, müsse leichter als die Klassenlektüre sein und etwa der vorhergehenden Klasse angehören. Ich halte das für zweckmäßig im Anfange des Schuljahrs, wo dem Schüler das Lesen des neuen Schriftstellers noch große Mühe macht, im weiteren Verlauf des Jahres kann man aber sehr wohl geeignete Stellen aus derselben Schrift oder demselben Schriftsteller z. B. aus einem anderen Buch des Thukydides, einer anderen Rede des Demosthenes, einem anderen Buch der Verrinen oder Offizien lesen. Wenn der Bericht des Friedrichs-Gymnasiums in den mittleren Klassen auch Dichter extemporieren lassen will, so ist das zu verstehen von der Vorbereitung der Präparatur, die, wie wir eben sahen, zum Extemporieren in weiterem Sinne gehört. Das eigentliche Extemporieren fällt erst in die oberen Klassen. In mehreren Berichten wird der Wunsch ausgesprochen, daß es hier sehr stark betrieben werde, und zwar im Griechischen noch stärker als im Lateinischen, mindestens wöchentlich eine Stunde (Johannes-Gym. Mitbericht. Friedrichs-Gym. Bericht). Das mag wünschenswert erscheinen, läßt sich aber kaum durchführen. Von den 6 Stunden Griechisch werden zwei für die Poesie gebraucht, eine für schriftliche Arbeiten und Korrekturen; wenn nun noch mindestens eine fürs Extemporieren abgeht, dann bleiben höchstens zwei für die eigentliche Lektüre, und das ist für die vielen Aufgaben, die ihr obliegen, zu wenig. Daher wird man sich wohl wie Waldenburg (Konf.) mit einer Stunde alle 14 Tage begnügen müssen. Verhältnismäßig noch mehr als in den alten Sprachen ist das unvorbereitete Übersetzen in den neuen zu betreiben, hier, wo die Gefahr der gedruckten Übersetzungen weniger groß ist, kann man sich damit einverstanden erklären, daß, sobald die Schüler einigermaßen in dem Schriftsteller heimisch sind, über das Präparierte hinaus übersetzt wird. Hier wird man auch, durch die geringe Stundenzahl genötigt, von der Ansetzung besonderer Stunden für diesen Zweck absehen können. Dem Übersetzen muß das Lesen vorangehen; daß aber derselbe Schüler liest, der dann übersetzen soll, hat seine Bedenken, indem die übrige Klasse, wenn sie vorher weiß, wer die Aufgabe lösen soll, sich leicht dem Müßiggang ergeben oder sich wenigstens nicht sehr anstrengen wird. Daß nun gerade der Lehrer lesen soll, wie der Hauptbericht von Lauban und von Pleß will, scheint mir deswegen nicht angemessen, weil durch das verständnisvolle Lesen des Lehrers dem Schüler bei einer Aufgabe, die er selbständig lösen soll, Hilfen gegeben werden. Wahrscheinlich ist dieser Vorschlag aus der Furcht hervorgegangen, der Schüler könne den ihm unbekannten Text schlecht lesen, daher sei es besser, den Lehrer lesen zu lassen, oder, wenn man das

nicht wolle, fügt Pleß hinzu, so solle die Klasse sich den Text schweigend ansehen. Darin liegt nun wieder eine unnötige Härte, denn bei stillem Lesen kommen leicht Verwechselungen vor wie z. B. von ἡμέρᾳ und ἡμετέρᾳ, die das Verständnis erschweren. Nach dem Lesen gibt der Lehrer nötigenfalls den Zusammenhang und einzelne Vokabeln an, von denen er mit Bestimmtheit voraussetzen kann, daß sie der Klasse unbekannt sind; andere Hilfen dürfen nicht gegeben werden, ihre Notwendigkeit wäre ein Beweis, daß ein unpassendes Stück gewählt wäre. Dann kurze Pause, Übersetzen durch einen Schüler, den der Lehrer je nach der Schwierigkeit der Stelle bestimmt, und Besprechung. Diese muß um der Zeitersparnis willen ganz kurz gehalten werden und sich auf Berichtigung des Falschen im Sinne und im Ausdruck beschränken. Schüler können hierzu herangezogen werden, doch gibt der Lehrer, wenn er nicht gleich die richtige Antwort erhält, die Verbesserung. Dann geht es weiter in gleicher Weise. Etwas anders gestaltet sich die Sache, wo in der gewöhnlichen Klassenlektüre unvorbereitet weiter übersetzt wird und diese Übersetzung zugleich als Vorübersetzung gilt, die in der nächsten Stunde zu wiederholen ist. Hier ist ganz wie bei der sonstigen Vorübersetzung zu verfahren und ev. auch die Musterübersetzung des Lehrers anzuschließen.

In der Konferenz von Waldenburg wird vorgeschlagen, auch in der Weise extemporieren zu lassen, wie in der Reifeprüfung verfahren wird, daß nämlich, während ein Schüler übersetzt, einem anderen bereits ein Stück zu präparieren aufgegeben wird. Aber dies Verfahren ist nur für die Prüfung, nicht für die Belehrung der Klasse geeignet. Diese bleibt dabei zum größten Teil unbeschäftigt. Dasselbe läßt sich gegen den Vorschlag im Bericht der Kathol. Realschule in Breslau sagen, der ein Stück auf mehrere Schüler verteilen will, von denen jeder das seinige präpariert, bis schließlich das Ganze übersetzt wird. Die Gefahr, einen großen Teil der Klasse unbeschäftigt zu lassen, vermeidet ein Vorschlag des Berichtes der Oberrealschule von Gleiwitz, der der ganzen Klasse ein größeres Stück zur Übersetzung gibt und dann hintereinander, um Unterbrechung zu vermeiden, übersetzen läßt. Das hat wohl etwas für sich, doch erscheint das oben angegebene Verfahren zweckmäßiger, weil das Verständnis einer Stelle vielfach von dem des Vorhergehenden abhängt und ein Schüler, der im ersten Teil des aufgegebenen Stückes etwas nicht verstanden hat, nun auch das Folgende nicht verstehen kann.

Wenn endlich der Vorschlag gemacht wird (Mitbericht von Reichenbach über die neuen Sprachen), auch beim Extemporieren nur in der fremden Sprache lesen und gar nicht übersetzen zu lassen, so mag das wohl eine an sich ganz gute Übung sein, hat aber mit unserem Thema nichts zu tun. Eine besondere Art des unvorbereiteten Übersetzens ist die schriftliche Über-

setzung, welche der Bericht von Kattowitz „die Krone alles Übersetzens" nennt. Insofern nicht mit Unrecht, als hier die Bedingungen für den Schüler so günstig gestaltet werden können, daß er sein volles Können zeigen kann. Der Text muß besonders sorgfältig ausgewählt werden, so daß er die Kräfte des Schülers nicht überschreitet, aber dem guten Schüler auch Gelegenheit gibt zu zeigen, was er kann. Andere Hilfen als Vokabeln werden nicht gegeben, doch diese nicht allzu knapp, damit nicht an einem fehlenden Wort die ganze Arbeit scheitere. Es ist zweckmäßig, dem Umfange nach ein Stück zu geben, das die guten Schüler voll beschäftigt, aber vom schwachen Schüler nicht zu verlangen, daß er es ganz übersetzt. Wohl aber soll jeder Schüler das, was er gibt, in möglichster Vollkommenheit geben, gewissermaßen eine Musterübersetzung, auch im Äußeren und in der Schrift. Die Beurteilung muß auf alles andere mehr Gewicht legen als auf die Masse. Dann wird diese Art Arbeit dem Schüler selbst Freude machen und eine hohe erzieherische Bedeutung gewinnen.

Im Griechischen wird man diese Übersetzungen in den oberen Klassen alle vier Wochen machen lassen, im Lateinischen werden sie nach den Lehrplänen vierteljährlich gemacht, was dem Bericht von Kattowitz als zu wenig erscheint. Gewiß wäre auch hier eine häufigere Übung wünschenswert, doch wird, wie die Verhältnisse jetzt liegen, auch dieses Wünschenswerte wie so manches andere hinter dem Notwendigen zurücktreten müssen. Für die neuen Sprachen wird man diese Art der Übersetzung entbehren können, da wie der zweite Bericht des Magdalenen-Gymnasiums sagt, das Diktat allein genügt.

Die Leitsätze, über die sich die beiden Berichterstatter geeinigt haben, sind am Schlusse des folgenden Mitberichtes abgedruckt.

Mitbericht.

Die Konferenz des Friedrichs-Gymnasiums hat als Schlußthese den Satz angenommen: „Es lassen sich nicht für alles bindende Grundsätze aufstellen, es gibt keine allgemein anerkannte Methode; die Freiheit des einzelnen muß gewahrt werden". So könnte es scheinen, als ob die Behandlung der gestellten Aufgabe von vornherein aussichtslos wäre. Aber auch dieses Kollegium hat doch die äußerst eingehenden Leitsätze seines Berichterstatters im ganzen angenommen und dadurch bewiesen, daß es immerhin

gewisse Richtlinien, die den Lehrer leiten sollen, aufstellen will. So werde auch ich im Anschluß an den Hauptbericht versuchen, aus den übrigen Berichten eine Nachlese zu bringen und werde dabei auch meinen Standpunkt, besonders hinsichtlich der mir näher stehenden neuen Fremdsprachen, darlegen.

I. Zweck und Ziel des Übersetzens.

Wenn der Hauptbericht als „materiellen Zweck des Übersetzens die genaue Kenntnis der fremden und der eigenen Sprache" aufstellt, so scheint mir hierbei nicht genügend hervorzutreten, daß wir durch das Übersetzen an erster Stelle doch wohl erstreben, den fremden Schriftsteller, und zwar bis ins Genaueste, ins Innerste zu verstehen, daß wir dabei — gewissermaßen als Nebenfrucht — eine Bereicherung unserer Kenntnis der Muttersprache erwarten, daß wir jenes volle Verständnis des Schriftstellers also nicht von dem bloßen Lesen und Besprechen des Schriftwerkes erhoffen. Es ist ja bekannt, daß eine Gruppe neusprachlicher Reformer gerade diese Behandlung der Lektüre lebhaft verfochten hat, wofür sich auch eine Stimme in der Konferenzverhandlung der Katholischen Realschule (Breslau) erhebt. So führte Walter in seinem Vortrage auf dem letzten Neuphilologen-Tage in Köln aus, daß, „wenn der Schüler fortwährend zwischen zwei Sprachen hin und hergeführt wird, wenn er zwischen ihnen hin und her schwankt, wir die Erlernung der Fremdsprache hindern, daß wir dadurch dem Deutschen nicht nützen und der Fremdsprache schädigend entgegentreten, daß wir folglich uns bemühen sollen, in der Sprache selbst zu arbeiten." Aber selbst dieser begeisterte Vertreter der Methode unterläßt das Übersetzen nicht ganz. „Von Zeit zu Zeit werden besonders charakteristische Stellen zu einer guten Darstellung in der Muttersprache aufgegeben . . . . Auch sonst müssen die Schüler gewappnet sein, wenn sie aufgerufen werden, einen Satz deutsch zu geben." (Neuere Sprachen, Juli 1904, S. 220.) So scheinen sich die früheren Gegensätze allmählich zu mildern. Auch in den neuen Sprachen werden wir, trotz ihrer geringen Stundenzahl, nicht jene „enorm geistbildende Kraft ungenützt lassen, die darin liegt, zwei bis in alles Detail durchaus verschiedene geistige Individualitäten ununterbrochen aneinander zu messen, wo es gilt, die Ausdrucksmittel der Muttersprache in möglichst weitem Umfang zu beherrschen und gegenwärtig zu haben, um den erkannten Gedanken logisch richtig und mit Sprachgefühl und Geschmack wiederzugeben" (Keller in Mon. f. d. höh. Unt. III, 552). Mag auch bis jetzt eine wirkliche Übersetzung aus den alten Sprachen in gutem Deutsch ein ungelöstes Problem sein (Weißenfels, Kernfragen, S. 69), mag auch die Wiedergabe moderner, besonders poetischer Werke gleichfalls auf große Schwierig-

keiten stoßen*), wir werden an keiner unsrer Schulgattungen die Übersetzungsübungen unterdrücken dürfen.

Zwar werden wir nicht jenes Ziel erreichen, welches Münch aufstellt, der fremde Gedanke solle so wiedergegeben werden, wie er ausgedrückt sein würde, wenn er innerhalb unserer Sprache entstanden wäre, und dieses Ziel bekämpft der Hauptbericht als den Anforderungen der Schule nicht entsprechend. Wir werden uns mit einem im Einzelausdruck und in der Periodisierung reinen, sorgfältig gewählten, d. h. dem Charakter des Schriftstellers entsprechenden Deutsch begnügen. Es ist also „sorgfältig gewählt" nicht aufzufassen, als ob wir uns nur in gewählten Ausdrücken bewegen wollten; wir werden vielmehr bei der Lektüre Shakespeares, Molières von der Wiedergabe der Derbheiten, des Volksdialektes nicht zurückscheuen. Aber ob wir den Stil des Originals in Wortstellung und besonders im Periodenbau nachahmen können, ohne bisweilen unserer Sprache Gewalt anzutun, ohne dabei in das sog. Schuldeutsch zu verfallen, erscheint doch fraglich. Es führt dies für das Lateinische Bardt in seiner neuen Schrift „Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa" besonders aus: „Unverändert läßt sich kaum ein lateinischer Satz übertragen und durch bloß mechanische Veränderungen, die sich darauf beschränken, aus den Partizipien Temporal-, Kausal- und Konzessivsätze, aus den Infinitivkonstruktionen daß-Sätze zu machen, während die Final- und die Konsekutivsätze unverändert bleiben, entstehen im Deutschen Sätze, die alles andere, nur nicht deutsch sind. Nicht einmal das Knochengerüst der Periode, der Hauptsatz kann bleiben wie er ist. . . . Das Wichtigste ist, sich zu gewöhnen, aus sehr vielen Partizipien nicht Nebensätze, sondern Hauptsätze zu machen, und sehr viele Nebensätze, namentlich wenn sie einigermaßen komplizierte Form haben, in Hauptsätze umzuwandeln". Oder nehmen wir das Französische. Sollen wir da das Subjekt, das so gern den Satz eröffnet, immer an seiner Stelle belassen? Man übersetze z. B. eine Stelle aus Duruy, Siècle de Louis XIV: (Colbert) Il allégea les impositions qui pesaient sur elle (l'agriculture), il exempta de la taille les familles trop nombreuses, il interdit de nouveau la saisie des instruments de labour et des bestiaux en recouvrement des taxes dues à l'Etat, il établit ou plutôt il rétablit les haras, où l'on croisa nos chevaux avec ceux d'Afrique et de Danemark, il fit venir des bestiaux de l'Allemagne et de la Suisse pour améliorer les nôtres, des béliers d'Angleterre pour régénérer notre race ovine. Il accorda

*) . . . „so unübersetzlich sind die Einzelheiten jeder Sprache, denn vom höchsten bis zum tiefsten Wort bezieht sich alles auf die Eigentümlichkeiten der Nation, es sei nun in Charakter, Gesinnungen oder Zuständen," sagt Goethe (Ital. Reise, 5. Oktober 1786), als er von der Wiedergabe des so einfach scheinenden Ausdruckes felicissima notte spricht.

des primes d'encouragement aux meilleurs éleveurs; il ordonna le desséchement des marais; enfin il publia un code des eaux . . . Hier hat Duruy sicher mit Absicht alle diese gleich gebauten Sätze aneinander gefügt, um in ihnen ein Gesamtbild von Colberts Tätigkeit zu geben. Und doch werden wir bei der Übersetzung diese Einförmigkeit nicht nachahmen wollen.

Wenn der Hauptbericht hervorhebt, daß die modernen Kulturvölker unter so ähnlichen Lebensverhältnissen leben, daß man das Bild eines modernen Schriftstellers wohl regelmäßig durch ein entsprechendes wird wiedergeben können, so kann man diesen Satz in seiner Allgemeinheit doch nicht ohne weiteres zugeben. Zwar lassen sich viele bildliche Redensarten des Französischen oder Englischen mit entsprechenden deutschen vergleichen, z. B. mit drei verschiedenen Bildern: sich ähneln wie ein Ei dem andern — se ressembler comme deux gouttes d'eau — to be as like as two peas. Zwar können wir auch ausgeführte Bilder wie bei Taine (Napoléon), wo er den Menschen in seinen Lebensäußerungen mit den einzelnen Teilen einer Dampfmaschine vergleicht, wörtlich herübernehmen. Doch weisen auch die neuen Sprachen eine Fülle von Fällen auf, wo dem bildlichen Ausdruck nicht ohne weiteres das entsprechende Gegenbild gegenübersteht. Und dabei bin ich nicht einmal der Meinung Münchs (zur Kunst des Übersetzens) — wenigstens was die Schulübersetzung anbetrifft — daß „der Übersetzer nicht die Berechtigung habe, ein Bild der fremden Sprache, wenn auch noch so trefflich an sich, in der eigenen Sprache nachzuahmen, wofern es nicht darin schon eingebürgert ist." Viele bildliche Redensarten des Französischen, wie aller son petit bonhomme de chemin, chercher midi à quatorze heures, travailler pour le roi de Prusse, un brave à trois poils, un conte bleu u. v. a. haben nicht entsprechende Gegenbilder. Ebenso hat das Englische Idiotismen, vielfach lokalen oder geschichtlichen Erinnerungen oder Spielen etc. entlehnt, die wir nicht kennen; ich erwähne als Beispiele: as the Royal George, to be as black as Newgate, to be bowled, to have one's innings, to take the cake etc. Und wenn wir bei Dickens einen so einfachen Satz lesen wie: Marley was as dead as a doornail, so bezieht sich das Bild auf eine noch jetzt vorhandene Eigentümlichkeit des englischen Hauses — den Nagel unter dem Türklopfer —, die wir nicht besitzen. — Eine besondere Schwierigkeit bieten die Wortspiele, besonders bei Shakespeare. Sie lassen sich oft nur in höchst gezwungener Weise oder gar nicht wiedergeben; ich erinnere an Julius Caesar I, 1: sole — soul, all — awl; III, 1 hart — heart. Man muß sich dabei oft damit begnügen, das Wortspiel zu erklären, auf seine Wiedergabe aber verzichten.

II. Vorbereitung auf die Vorübersetzung.

Bei der Besprechung der Vorbereitung auf der Unterstufe wünschen einige Berichterstatter (1. Bericht des Johannes-Gymnasiums, Bericht Kattowitz), daß sich der Schüler dabei neue Vokabeln und Redewendungen aufschreibe. Doch wird sich der Schüler in den Unterklassen, wo ja nur eine Fremdsprache gelehrt wird, solche Stellen wohl von einer Stunde zur andren merken müssen, da er durch das Aufschreiben zu leicht abgelenkt und zerstreut werden würde.

Das Konstruieren wird in den neuen Sprachen zwar nicht wegfallen, aber verhältnismäßig eingeschränkt werden, da ihr Satzbau einfach ist. Wo er vom Deutschen besonders abweicht wie in der Partizipkonstruktion, wird man den Schüler aber von Anfang an zu richtiger Auflösung anhalten und ihn nicht, wie ein Lehrbuch (Ploetz-Kares, Unterstufe C, 53) ihm vorschreibt, übersetzen lassen: „Als er in Bordeaux war, gewährte Heinrich IV. . . . Einst als er auf der Jagd war, hatte Napoleon" sondern „Als Heinrich IV. usw. — Für das Französische ist das Vorlesen durch den Lehrer auf keiner Stufe ganz zu unterlassen, „falls ein dazu geeigneter Lehrer vorhanden ist", fügt der Hauptbericht hinzu. Ich meine, daß der Lehrer, der sich in der Aussprache des Französischen nicht sicher fühlt, verpflichtet ist, sich für diesen so wichtigen Teil seines Unterrichts besonders gut vorzubereiten. Hilfsmittel wie von Passy, Quiehl, Koschwitz stehen ihm genug zur Verfügung. Ähnlich verhält es sich mit dem Englischen, dessen Aussprache nicht als verschwommen, wohl aber als besonders schwierig bezeichnet werden darf. — Die Vokabeln würde ich nicht vor dem Lesen und Übersetzen lernen lassen, sondern nachher und würde sie meist in zusammenhängenden Redewendungen abhören; das Unterstreichen solcher Stellen im Text kostet nur wenig Zeit.

Auf der Mittelstufe gilt es bei der Vorbereitung, die sich auf solche Stellen beschränken muß, die dem Schüler ohne Hilfe unverständlich blieben, die „Wortwohlhabenheit" (Kattowitz) des Schülers heranzuziehen und zu vermehren, ihn auch dazu anzuleiten, die Wörter mit vielfacher Bedeutung, von denen der Bericht Kattowitz als Beispiele facio, animus anführt, sinngemäß zu übersetzen. Solcher vieldeutiger Wörter gibt es auch im Französischen und Englischen genug: außer Formwörtern: de, à, que — that, Wörter wie aller, passer, l'ordre — to get, to put, to charge u. a. Einige wenige theoretische Anweisungen wird man dem Schüler für die häusliche Vorbereitung mitgeben. Dagegen sollte m. E. dem Schüler durch solche Vorbesprechung nicht der Reiz des Neuen genommen werden. Deshalb bin ich nicht dafür, daß der Lehrer, wie der Bericht Gleiwitz wünscht, das Neuaufzugebende ganz vorliest. Andrerseits erachte ich die Erregung der

Spannung im Schüler durch Hindeutung auf verschiedene Möglichkeiten des Geschehens oder der Gedankenentwicklung (Kath. Realschule Breslau) auf dieser Klassenstufe für bedenklich.

Für den Unterricht in den neuen Sprachen ist es ein Nachteil wie andrerseits ein Vorteil, daß für sie ein Kanon der Lektüre nicht aufgestellt worden ist und auch schwer aufgestellt werden kann. Infolgedessen ist es für den Schüler schwierig, bisweilen unmöglich, sich eine gedruckte Übersetzung des Schriftstellers zu verschaffen. Freilich sind solcher Übersetzungen auch schon genug in den billigen Ausgaben bei Reclam etc. erschienen; meist aber sind sie frei und umgehen die Schwierigkeiten. Dagegen ist zu bedauern, daß die Schulausgaben, wie der Bericht Gleiwitz eingehend bespricht, oft an einer Überfülle lexikalischer und grammatischer Anmerkungen leiden, so z. B. in manchen Bändchen der Velhagen u. Klasing'schen Sammlung. Deshalb ist es auch nötig, daß der Lehrer bei der Wahl der Lektüre die verschiedenen Ausgaben für den Standpunkt seiner Klasse vorher genau prüft. Meist sind diesen Ausgaben, mag der Text leicht oder schwierig sein, auch noch Spezialwörterbücher beigegeben, so daß für den Schüler wenig eigene Arbeit übrig bleibt. Trotz des harten Urteils Köpkes, der auf der Direktoren-Konferenz Schleswig-Holstein 1903 von dem „Unfug der Spezialwörterbücher" sprach und sie „Förderer der Trägheit" nannte, werden sie kaum mehr zu beseitigen sein, zumal sich auch Stimmen genug zu ihrer Verteidigung erheben. In den Mittelklassen können sie, obwohl Cauer sie auch dort verwirft, dem Schüler oft genug das Lexikonwälzen ersparen; man verlange dann aber wenigstens sorgfältige Eintragung der Vokabeln, im Französischen z. B. der Substantive mit Artikel, im Englischen mit Angabe der Tonbezeichnung. — Freilich wird sich der Schüler dann gern auch auf der Oberstufe dieses bequemen Hilfsmittels bedienen wollen. In den neuen Sprachen wird der Lehrer durch Wahl von englischen oder französischen Originalausgaben, die bei uns noch zu wenig Verbreitung gefunden haben, den Schüler zur selbständigen Vorbereitung erziehen können. Natürlich wird man nie hindern können, daß der Schüler bei der Shakespeare-Lektüre die klassische Übersetzung zu Hilfe nimmt. Deshalb muß man hierbei den Schüler zwingen, sich auf die genaue Übersetzung des Textes vorzubereiten; man muß auch gelegentlich dem Schüler zeigen, daß die Prosaübersetzung den Sinn treuer wiederzugeben imstande ist als die metrische. Übrigens wäre es mit Rücksicht auf die Realanstalten nicht angängig, unter den neusprachlichen Schriftstellern als der Vorbereitung in der Klasse bedürftig einzig und allein Shakespeare herauszuheben. Wir lesen doch auch Dichter wie Milton, Byron und schwierige Gedichte. So glaube ich nicht, daß z. B. Gray's Elegy written on a Country-Churchyard ohne Vorbereitung von einem Oberrealschulprimaner verstanden würde.

III. Vorübersetzung.

Mittel- und Oberstufe.

Der zweite Berichterstatter von Lauban ist der Ansicht, daß „mit der Vorübersetzung dem Schüler der Mittelstufe eine Aufgabe gestellt wird, deren volle Lösung gar nicht erwartet wird, während doch sonst allgemein der Grundsatz gilt, nur Aufgaben zu stellen, die er wirklich lösen kann, dann aber auch eine möglichst vollkommene Lösung zu verlangen; ungewöhnlich erscheine es wenigstens, daß der Schüler veranlaßt wird, sich mit einer unvollkommenen Lösung einer Aufgabe zufrieden zu stellen, die er selbst als unvollkommen einsehen muß." Hierzu darf wohl mit Bardt (a. a. O.) gesagt werden, daß allerdings „eine vollendete Übersetzung durch Unterweisung nie zustande kommen wird, gerade wie eine objektiv vollkommene Abhandlung als Ergebnis des Unterrichts einem Schüler selten oder nie gelingen wird; und doch läßt man mit großem Nutzen die Schüler jahraus, jahrein sich an kleinen Abhandlungen versuchen." Freilich könnte eine möglichst vollkommene Lösung, nämlich eine „elegante, gefeilte" Übersetzung dem Lehrer verdächtig erscheinen. Der Schüler soll durch seine Übersetzung beweisen, daß er sich redlich bemüht hat, in den Sinn des Schriftstellers einzudringen und ihn dementsprechend wiederzugeben. Jedenfalls kann, wie der Hauptbericht hervorhebt, das Lesen noch keinen sicheren Aufschluß geben, ob der Schüler den Text richtig verstanden hat.*) „Ein Drama mit verteilten Rollen lesen zu lassen ist besser als eine verwässerte Übersetzung zu geben", sagt der Mitberichterstatter von Reichenbach. Das ist dann richtig, wenn das genaue Verständnis jedes Satzes gewährleistet ist, und dieses läßt sich bei schwierigen Stellen doch meist am schnellsten und sichersten durch das Übersetzen erzielen. Ob daher gerade bei Gedichten vielfach die Übersetzung unterbleiben soll (Mitbericht der Kathol. Realschule Breslau), ist fraglich. Freilich wird selbst eine Musterübersetzung nicht das Original vertreten. Aber bei der bloßen Erklärung oder Besprechung des Gedichts, des Dramas in der Fremdsprache wird nur zu leicht einmal ein Mißverständnis bei dem Schüler unaufgeklärt bleiben. Als Ziel des neusprachlichen Unterrichts, wenigstens an Realanstalten, darf allerdings gesteckt werden, daß der Schüler den Text auch ohne Übersetzung versteht; es wird also ein immer mehr anwachsender Teil des Schriftwerkes untübersetzt bleiben. Wo aber die Grenze ist dessen, was übersetzt werden soll oder was nicht, kann einzig und allein die pädagogische

*) z. B. in einer Stelle wie Cid 1752/53:

Va de notre combat l'entretenir pour moi,
De la part du vainqueur lui porter ton épée,

wo l', lui sich auf Chimène beziehen.

Erfahrung des Lehrers entscheiden. Mit Recht hebt der Mitbericht Reichenbach hervor, daß für Oberrealschulen es nicht genügt, die Übersetzungsübungen nur am Französischen zu betreiben, sondern daß man hierzu das Englische ebenfalls heranzuziehen habe.

Was den Leitsatz der Kathol. Realschule Breslau anbetrifft, „Unübersetzbares ist durch ausdrucksvolles Lesen zur Wirkung zu bringen", so meine ich, daß alles Lesen, natürlich von Klasse zu Klasse in verstärktem Grade, ausdrucksvoll sein soll. Und wenn der Hauptbericht darauf hinweist, daß in den alten Sprachen der Schriftsteller dem Schüler durch ausdrucksvolles Lesen näher gebracht werden kann, so werden wir noch viel weniger in den neuen Sprachen darauf verzichten und werden versuchen, die prickelnde Lebhaftigkeit des französischen Dialogs, den esprit einer Lafontaineschen Fabel, die drastische Komik Molièrescher Menschenschilderung, den Humor einer Dickensschen Erzählung, die rührende Innigkeit von Tennysons Enoch Arden, die hinreißende Gewalt eines Shakespeareschen Monologs nicht sowohl durch die Übersetzung als vielmehr durch den Vortrag fühlbar zu machen. Natürlich kann solches Lesen nicht vor dem Übersetzen kommen. „Den Abschluß muß allemal bilden das Lesen des originalen Textes, das laute, nunmehr auch sinngemäß sichere, wenn möglich selbst dramatisch bewegte Lesen. So hoch in gewissem Sinne über dem besten Kommentar die gute Übersetzung steht, so hoch steht über der besten Übersetzung die Interpretation durch — Vorlesung" (Münch). Es mag in den alten Sprachen nötig sein, daß der Schüler vor dem Vorübersetzen liest, um sich noch einmal einen Überblick über eine längere Periode zu verschaffen, um nicht, wie der Hauptbericht meint, eine auswendig gelernte Übersetzung herzusagen. In den neuen Sprachen mit ihrem einfacheren Satzbau wird der Schüler meist ohne vorheriges Lesen seine Aufgabe lösen können. Und wenn einmal schwierigere Perioden begegnen, dann mag das stille Durchlesen des Textes vor der Übersetzung eintreten (Konferenz der Kathol. Realschule Breslau). Freilich ist es richtig, wenn der Direktor des Friedrichs-Gymnasiums in der Konferenz anführt, der Lehrer könne oft schon aus dem Lesen des Schülers vor der Übersetzung erkennen, ob dieser verstanden habe; aber doch bleibt als Regel hinzustellen, daß in den neuen Sprachen das Lesen der Übersetzung folge. Öfters wird hierbei nur der lesende Schüler den Text vor sich haben, die übrigen aber sollen zuhören und den Lesenden verbessern oder sollen, wenn der Lehrer vorliest, die Eigenart des fremden Lautes, des fremden Tonfalles aufnehmen, um ihn dann um so besser nachahmen zu können.

Auch für die neuen Sprachen gilt die Bestimmung der Lehrpläne, daß in der Lektürestunde grammatische Erörterungen gelegentlich vorkommen dürfen. Zunächst wird der Lehrer da, wo ein Schüler eine grobe Unsicher-

heit in den Grundlagen zeigt, diese natürlich am besten sofort beseitigen. Ebenso müssen charakteristische Spracherscheinungen und Synonymisches hierbei besprochen werden. Dagegen würde ich Zusammenstellungen von Wortfamilien (Bericht Gleiwitz) wie croix, croiser etc. lieber der Grammatikstunde zuweisen. Endlich ist die Übersetzung besonders geeignet, den Schüler in die Stilistik einzuführen, vor allem da, wo in den fremden Sprachen Aufsätze geschrieben werden müssen.

Daß die Besprechung der Realien im altsprachlichen Unterricht eine größere Rolle spielt als im neusprachlichen, da die Lebensverhältnisse der modernen Völker einander ähneln, mag zugegeben werden. Jedoch werden auch hier gelegentliche Exkurse, und zwar nicht nur „über das Notwendige" (Gleiwitz), sondern auch darüber hinaus fruchtbringend sein, gilt es doch, das Gebundene und daher andrerseits Sprunghafte im Leben des französischen Volkes gegenüberzustellen der freiheitlichen Entwicklung des englischen Wesens, sei es des einzelnen oder der Gesamtheit, mag sich dies nun auf Grammatik oder Literatur, auf äußere oder innere Geschichte, auf die mannigfachen Äußerungen des privaten oder des öffentlichen Lebens beziehen. —

Bleibt dann in der Unterrichtsstunde Zeit übrig, wird es sich empfehlen, sie für das unvorbereitete Übersetzen zu verwenden. Weniger kann ich mich dafür erklären, daß diese Zeit, wie der Hauptbericht will, zur Befestigung grammatischer Kenntnisse, zur Durchnahme einzelner Kapitel der Grammatik gebraucht werden sollte, von den oben erwähnten Ausnahmen abgesehen. Es könnte dies nur für den Fall zugestanden werden, daß keine besonderen Grammatikstunden angesetzt wären.

Inwiefern sich die Musterübersetzung dem Geiste des Schriftstellers anpassen soll, ist schon bei der Besprechung des Zieles des Übersetzens erörtert worden. Die Musterübersetzung wird für das Französische am Gymnasium meist wegfallen dürfen, weil entsprechende Übungen in den klassischen Sprachen als genügender Ersatz eintreten, an den Realanstalten in beiden neuen Sprachen vielfach, um Zeit für Lese- und Sprechübungen zu gewinnen. Sicherlich könnte eine gute Prosaübersetzung von Dichtungen eines Coppée, Victor Hugo, Chénier dem Schüler auch einen ästhetischen Genuß gewähren. Anstelle solcher prosaischen Musterübersetzungen wird der Lehrer aber gern gute Nachdichtungen vorlesen, worauf der zweite Bericht von Lauban hinweist. — Es könnte hierbei auch die Frage gestellt werden, ob die Musterübersetzung, besonders klassischer Schriftsteller, sich modernen Anschauungen anpassen sollte; doch wird eine solche Umbildung für die Schule wohl abzulehnen sein, wenn auch der Lehrer gelegentlich eine Probe solcher Übersetzungen geben darf.*)

*) Ein kleines Beispiel! So empfahl der berühmte französische Philologe Boissier

IV. Nachübersetzung.

Aus denselben Gründen wie bei der Musterübersetzung muß in den neuen Sprachen auch die Nachübersetzung vielfach wegbleiben. Wann das einzutreten hat, muß der Entscheidung des Lehrers anheimgegeben werden. Während ich z. B. erzählende Teile eines Schriftwerkes wie Barrau, Scènes de la révolution française, so die Einnahme der Bastille, die Flucht des Königs u. a. vielleicht nur lesen lasse und bespreche, werde ich schwierige Stellen wie die verschiedenen Erlasse der Nationalversammlung, wo sich Sätze bis zu 32 Zeilen Länge vorfinden (Ausg. Renger S. 21, 22), nicht nur übersetzen sondern auch nachübersetzen lassen. Oder wenn ich ebendort Sätze finde, wie „Marat avait raconté aux autres meneurs ce qu'il avait, disait-il, vu de ses yeux, la joie insolente des conspirateurs, l'imminence de l'explosion contre-révolutionnaire, les gardes du corps avides de se baigner dans le sang du peuple. On allait commencer par affamer Paris“ . . . so werde ich mich nicht nur überzeugen, ob der Schüler die Auflösung der drei Objekte in Nebensätze behalten hat, sondern auch, ob er den zweiten Satz als Satz der indirekten Rede wiedergibt. Eine Besprechung des Textes in französischer Sprache böte hierfür keinen Ersatz, noch weniger das wiederholte Lesen; denn das sind Übungen, die ganz andren Zwecken dienen. Besonders lehrreiche Stellen mögen vielmehr zur schriftlichen Nachübersetzung gegeben werden, sagte doch Mommsen: „Meines Erachtens ist schriftliche Übersetzung aus fremden Sprachen bei weitem die zweckmäßigste Bildung des deutschen Stiles.“

Nur ein Bericht (Friedrichs-Gymnasium Breslau) geht auf metrische Übersetzungen ein, indem der Direktor anführt, „gelegentliche metrische Übersetzungen z. B. als Aufsätze seien ein geeignetes Mittel zu zeigen, wie groß die Kunst des Dichters ist.“ Wenn solche Aufgaben der ganzen Klasse gestellt würden, dürfte manche poesielose Schülerseele in arge Bedrängnis geraten. Dagegen werden sie als freiwillige Leistungen etwa anstatt einer schriftlichen Prosaübersetzung eher einen Liebhaber finden. An Realanstalten empfiehlt sich für solche Aufgaben besonders die englische Poesie, die uns im allgemeinen „besser liegt“ als die französische. Wenigstens lassen sich der blank verse etwa einer Stelle aus Thomson's Seasons oder der Hexameter von Longfellow's Evangeline leichter in deutsche Verse umschmelzen als der französische Alexandriner.

Der Hauptbericht geht nicht darauf ein zu erörtern, welche Schüler zur Nachübersetzung heranzuziehen sind, wohl weil die Meinungen hierüber

---

seinen Schülern die Übersetzung von Patres conscripti durch Messieurs. „Connaissez-vous rien de plus ridicule que de dire en français de la première assemblée du monde: Pères conscrits? Patres conscripti, c'était le ‚messieurs' de ce temps.

nicht wesentlich von einander abweichen. So empfiehlt der Hauptberichterstatter des Friedrichs-Gymnasiums, besonders die Schüler, die in ihrer Muttersprache schlecht bestellt sind, hierzu heranzunehmen; der Mitberichterstatter von Reichenbach dagegen solche Schüler, bei denen sich Unsicherheit im fließenden Lesen bemerkbar macht — wobei zu bemerken ist, daß fließendes, sinngemäßes Lesen nicht immer für richtiges Verständnis bürgt. „Man hüte sich, meint der erste Berichterstatter des Magdalenen-Gymnasiums, zur Nachübersetzung nur Schwächere, zur Vorübersetzung nur Bessere heranzuziehen.“ Das Wichtigste ist wohl, daß mit der Nachübersetzung nicht zu viel Zeit verloren gehen darf; es mögen auch nur Stichproben genommen werden (Hauptbericht des Johannes-Gymnasiums). Denn wie sollte wohl ein rechtes Fortschreiten in der Lektüre möglich sein, wenn etwa in einer französischen Lesestunde folgende Punkte erledigt werden sollten, wie sie der Bericht Gleiwitz zusammenstellt: 1. Lesen der Wiederholung, 2. Abfragen von Redensarten, 3. Besprechung, 4. Nachübersetzung, 5. Vorübersetzung, 6. Grammatisches, 7. Sachliches, 8. Musterübersetzung, 9. Lesen, 10. Darlegung des Gedankenganges bezw. Sprechübung, 11. Vorlesen des Neuen, 12. Besprechung von Schwierigkeiten — wobei noch nicht an 13. Extemporierübungen gedacht ist. Das alles in jeder Stunde gleichmäßig zu betreiben ist, wie der Berichterstatter selbst hervorhebt, unmöglich. Es kann nur eine Auswahl getroffen werden, die sich nach der Art und Schwierigkeit des Textes richten wird. Vor allem soll sich der Lehrer hüten, die Lektüre einförmig zu gestalten (Hauptbericht von Waldenburg).

V. Das unvorbereitete Übersetzen

soll in den neuen Sprachen nach dem Hauptberichterstatter überwiegend an die sonstige Klassenlektüre anschließen, wenn noch Zeit zur Verfügung bleibt. Doch ist dadurch nicht ausgeschlossen, daß nicht auch wie in den alten Sprachen volle Stunden darauf verwendet werden; nur läßt sich noch weniger bestimmen, wie oft extemporiert werden soll. Beim Einlesen in einen Schriftsteller wird man oft die ersten Stunden ganz darauf verwenden. Im Gegensatz zum Bericht von Pleß, der stets nur im Anschluß an die Klassenlektüre weiterlesen will, sowie zu dem Konferenzbericht von Lauban, wonach besondere Extemporierübungen an ganz aus dem Zusammenhang gerissenen Stellen überflüssig sein sollen, erachte ich es mit dem Hauptbericht nicht für durchaus unpädagogisch, wenn bisweilen ein paar Abschnitte außer dem Zusammenhange gelesen werden, wofern sie nur selbst ein kleines Ganzes bilden; wenige einleitende Worte des Lehrers werden genügen, den Schüler in die Handlung zu versetzen. Allerdings sind in dieser Beziehung die neuen Sprachen vielleicht besser gestellt, weil hier

oft auch kürzere erzählende Texte in Prosa oder Versen — z. B. Fabeln, Balladen etc. von Lafontaine, Coppée, Scott, Longfellow — zu solchen Übungen benutzt werden können. Ob bei dem Extemporieren gewisse Abschnitte nur gelesen oder besprochen, also nicht übersetzt werden sollen, hat wiederum der Lehrer zu entscheiden.

Besonders eingehend ist die Frage behandelt worden, wie der Schüler mit dem neuen Text bekannt gemacht werden soll. Mit dem Hauptbericht bin ich der Ansicht, daß in den alten Sprachen gewöhnlich ein Schüler den unbekannten Text zunächst vorlesen wird. Für die neuen Sprachen möchte ich, wenigstens für die mittleren Klassen vorziehen, daß der Lehrer selbst den Text lese, wenn auch manchmal nur in halblautem, nicht ausdrucksvollem Tone. In den oberen Klassen würde ich den Abschnitt allen Schülern erst zum stillen Durchlesen aufgeben, selbst auf die übrigens nur seltene Gefahr hin, daß einmal im Französischen Verwechslungen, z. B. pressent von presser oder pressentir vorkommen könnten; im Englischen begegnet dies uns freilich öfter. Sind Vokabeln unbekannt, so möge der Lehrer sie, falls er ihre Bedeutung nicht durch Zurückgehen auf den Stamm klar machen kann, durch Umschreibung in der Fremdsprache erkennen lassen. Wenn dem Schüler z. B. die Überschrift der Florianschen Fabel le grillon Schwierigkeiten macht und er an la grille „das Gitter" denkt, wird man ihn durch Hinweis auf die wohlbekannte Lafontainesche Fabel La cigale et la fourmi auf die richtige Übersetzung führen. In dieser Beziehung sei der Lehrer gewissermaßen ein einsprachiges Lexikon, dessen Verwendung im Unterricht von der Reformpartei ja so lebhaft befürwortet wird. Nach Beseitigung etwaiger Schwierigkeiten wird dann, wie Thalheim dies in der Monatsschrift I, 171 ausgeführt hat, das zu übersetzende Stück der ganzen Klasse, nicht aber einzelnen Schülern zur Durchnahme gegeben — es sei denn höchstens, daß einmal eine Examen-Vorübung angestellt werden soll. Wenn in der Konferenz des Friedrichs-Gymnasiums eine Stimme fürchtet, daß dann träge Schüler nicht mitarbeiten, so wird es Sache des Lehrers sein, gerade solche Schüler öfters aus der Ruhe aufzustören. Das Lesen des ganzen extemporierten Textes möge in den neuen Sprachen zusammenhängend als Abschluß der Übung folgen. Natürlich ist nicht ausgeschlossen, daß bei leichten Stellen auch einmal, zumal in den Oberklassen, der fremde Text zuerst gelesen und nachher einzelnes daraus übersetzt wird. Wie viel extemporiert werden soll, bestimmt zwar der Direktor des Friedrichs-Gymnasiums folgendermaßen: „In den unteren Klassen ein Satz, in den mittleren ein Paragraph, für die Oberstufe ein größerer Abschnitt." Doch ist auch diese Angabe zu ungenau; das zu bestimmen bleibe dem Lehrer überlassen.

Eine besondere Übung in den neuen Sprachen, welche der zweite

Bericht des Magdalenen-Gymnasiums und der zweite Bericht der Kathol. Realschule Breslau empfehlen, ist die Übersetzung nach Gehör, wobei sich die Schüler nicht weiterpräparieren können. Doch dient diese gewiß nützliche Übung, ähnlich wie das Diktat, mehr der Erfassung des fremden Idioms durch das Ohr als der eigentlichen Übersetzungstätigkeit.

Schriftliche Extemporier-Übungen, welche nach der Meinung eines Mitgliedes des Friedrichs-Gymnasiums die Fertigkeit des Schülers erst gründlich erweisen, sollten auch in den „kleinen Ausarbeitungen" der Realanstalten nicht ganz fehlen, wenn auch Holfeld (Monatschr. III 504) an ihrer Stelle in den oberen Klassen andre Übungen vorzieht, z. B. Inhaltsangaben, Charakteristiken. Es wird immerhin die Übertragung eines schwierigen Abschnittes aus Taine, Macaulay, aus einem englischen oder französischen Dichtwerke eine auch für Primaner wertvolle Übung sein.

Mag es somit, wie auch dieser Mitbericht erkennen läßt, freilich vielfach schwierig sein, bindende Grundsätze festzustellen, so haben doch die beiden Berichterstatter in gemeinsamer Beratung die folgenden

Leitsätze

aufgestellt:

I. Zweck und Ziel des Übersetzens.

Der Zweck.

1. Der Zweck des Übersetzens ist einerseits die Erwerbung der genauen Kenntnis der fremden Sprache und dadurch auch die Vervollkommnung in der Muttersprache, andrerseits die Erreichung derjenigen Gewandtheit und Geschmeidigkeit des Geistes, die es ermöglicht, beim Lesen eines fremdsprachlichen Schriftstellers oder Dichters schnell eine genaue Vorstellung von dem, was er sagen will, zu gewinnen und dafür in der Muttersprache den geeigneten Ausdruck zu finden.

Das Ziel.

2. Eine gute Übersetzung muß
   a) im Einzelausdruck und in der Periodisierung ein reines, sinngemäßes, sorgfältig gewähltes Deutsch aufweisen, namentlich erkennen lassen, welcher Gattung der Darstellung, ob der poetischen oder prosaischen, und innerhalb dieser Gattung, ob der geschichtlichen, philosophischen oder rednerischen Prosa, ob der epischen, lyrischen oder dramatischen Poesie und bei besonders hervortretender Eigenart des Schriftstellers, auch welcher Persönlichkeit das Original angehört,
   b) den Wortlaut des Originals so getreu wiedergeben, wie es die deutsche Sprache gestattet, daher auch die bildlichen Ausdrücke und die Wortspiele, wenn es möglich ist, bewahren, wenn nicht, möglichst durch ähnliche ersetzen, aber lieber auf ein Bild oder Wortspiel verzichten, als daß sie Fremdartiges, namentlich einer andren Kulturstufe Angehöriges, in das Original hineinträgt.

II. Vorbereitung auf die Übersetzung.

3. Eine in der Klasse vorzunehmende Vorbereitung auf die Vorübersetzung ist auf jeder der drei zu unterscheidenden Stufen notwendig:
   a) auf der Elementarstufe, weil der Schüler etwas ihm ganz Neues erlernen soll;
   b) auf der Mittelstufe, weil er hier zuerst einen Schriftsteller im Zusammenhange kennen lernt;
   c) auf der Oberstufe, weil hier Schriftsteller von nicht geringer Schwierigkeit des Verständnisses gelesen werden.

4. Auf der Elementarstufe überwiegt die Vorbereitung der Übersetzung, wenn auch allmählich abnehmend, bei weitem die selbständige Präparatur.

5. Auch das Lesen der Fremdsprache muß durch das Beispiel des Lehrers erlernt werden, damit sich das Ohr des Schülers frühzeitig an ihren Klang gewöhnt, und damit Elementarfehler der Aussprache von Anfang an vermieden werden. Besonders wichtig und bis zur Oberstufe unentbehrlich ist das Lesen des Lehrers in den neuen Sprachen.

6. Auf der Mittelstufe kann die Vorbereitung in der Klasse für die neuen Sprachen vielfach entbehrt werden.

7. Bei der häuslichen Vorbereitung sind zwei Gefahren zu vermeiden:
   a) daß man es den Schülern zu schwer,
   b) daß man es ihnen zu leicht macht.
      a) Den Schülern erschwert die Arbeit auf der Mittelstufe zu sehr
         α) wer den Gebrauch von kommentierten Ausgaben, Kommentaren und Spezialwörterbüchern verbietet,
         β) wer die Kenntnis der Grundbedeutungen und Wurzeln aller Vokabeln verlangt,
         γ) wer das Nachschlagen des Atlas, des Geschichtsbuches und andrer Werke über Realien auch da verlangt, wo nicht darauf bezügliche, besondere Aufgaben vorher gestellt worden sind;
      b) den Schülern erleichtert die Arbeit zu sehr, wer in einer Vorbesprechung alle sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten vor der Präparatur beseitigt.

8. Die Frage, ob auf der Mittelstufe gedruckte Präparationen zu verbieten, zu gestatten oder einzuführen sind, ist noch nicht spruchreif; es empfiehlt sich, darüber weitere Erfahrungen zu sammeln.

9. Auf der Oberstufe beschränkt sich die Vorbereitung in der Klasse auf die Chorlieder der griechischen Tragiker, auf Reden bei Thucydides, in den neuen Sprachen auf schwierigere Abschnitte der Dichter, besonders Shakespeares.

10. Für die häusliche Vorbereitung sind am Gymnasium auf dem Gebiete der alten Sprachen Spezialwörterbücher für Homer und auf dem Gebiet der neuen Sprachen allgemein zu gestatten; gedruckte Präparationen sind höchstens für Vergil zu erlauben. An Realanstalten sind Spezialwörterbücher nur bei schwierigen Schriftstellern zu dulden. Bei der Auswahl der neusprachlichen Lektüre ist auf allen Anstalten darauf zu achten, daß die betreffenden Ausgaben durch die gegebenen Anmerkungen dem Schüler nicht die geistige Arbeit ersparen.

III. Die Vorübersetzung.

11. Die Übersetzung ist in den unteren Klassen wörtlich, bis auf wenige bestimmte, im Unterricht eingeübte, durch die Verschiedenheit der Sprachen gebotene Abweichungen.
12. Dem Übersetzen geht das Lesen voran. In den alten Sprachen liest, sobald die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, ein Schüler, in den neuen Sprachen der Lehrer und nach dem Übersetzen ein Schüler.
13. In den mittleren und oberen Klassen wie in den unteren, bei denen es als selbstverständlich nicht besonders erwähnt ist, gilt als Regel, daß alles, was zu präparieren aufgegeben ist, auch in der Klasse gelesen und übersetzt wird. Ausgenommen davon sind a) die Privatlektüre; b) 1. auf den gymnasialen Anstalten ganz leichte Stellen, die in den alten Sprachen ohne vorheriges Lesen zu übersetzen, im Französischen zu lesen und zu besprechen sind. b) 2. auf den Realanstalten in den neuen Sprachen leichtere Abschnitte, die nur zu lesen und zu besprechen sind.
14. Das Lesen geht in den alten Sprachen dem Übersetzen voran, in den neuen folgt es ihm in der Regel.
15. Die Vorübersetzung des Schülers soll den Gedanken des Originals in richtigem, verständlichem Deutsch wiedergeben und von groben Verstößen gegen den Geist der Muttersprache frei sein.
16. Als ungefährer Maßstab dessen, was in einer Stunde zu bewältigen ist, kann es gelten, daß in den mittleren Klassen in den alten Sprachen, nachdem die Schüler im Schriftsteller heimisch geworden sind, etwa dreiviertel Seiten Teubnerschen Textes, in den oberen reichlich eine Seite übersetzt wird. In den neuen Sprachen läßt sich eine bestimmte Vorschrift noch weniger als in den alten geben; im allgemeinen jedoch schreitet die Lektüre schneller vor.
17. An das Übersetzen schließt sich die Besprechung. Sie besteht in der Verbesserung der Übersetzung und in der Erörterung von Grammatischem Stilistischem, Synonymischem und von Realien. Hierbei ist die Klasse in weitestem Umfange zur Mitarbeit heranzuziehen.

    Es ist notwendig, von Grammatischem und Stilistischem solche Erscheinungen zu besprechen, die im systematischen Unterricht nicht vorgekommen sind und die nur im Zusammenhange des Textes verstanden werden können, von den Realien so viel, als das Verständnis der Stelle erfordert. Bleibt dann noch Zeit übrig, so hat der Lehrer je nach dem Stande der Kenntnisse seiner Klasse zu wählen in den mittleren Klassen, ob er sie auf Befestigung grammatischer Kenntnisse, auf Besprechung einzelner Realien oder auf unvorbereitetes Weiterübersetzen verwenden will, in den oberen Klassen, ob er im Anschluß an das Gelesene einzelne Kapitel der Grammatik, Stilistik, Synonymik oder der Realien durchnehmen will, oder ob er Ausblicke auf historische, ästhetische oder philosophische Gebiete eröffnen, oder ob er unpräpariert weiter übersetzen lassen will.
18. Der Besprechung folgt die „Musterübersetzung" des Lehrers. Sie hat den Hauptzweck, dem Schüler den ungestörten Eindruck eines Ganzen oder eines größeren Abschnittes zu vermitteln und ist daher überall da erforderlich, wo der Schüler noch zu sehr am einzelnen haftet, um den Eindruck eines größeren Ganzen oder eines größeren Abschnittes aus eigener Kraft gewinnen zu können.

19. An die Stelle der Musterübersetzung tritt in den alten Sprachen da, wo besonders starken Empfindungen Ausdruck verliehen wird, gelegentlich Vorlesen des Textes durch den Lehrer; häufiger ist dies in den neuen Sprachen der Fall, wo dem Lesen an sich eine größere Bedeutung zukommt.
20. Weder bei der Besprechung noch bei der Musterübersetzung dürfen die Schüler nachschreiben, noch dürfen ihnen Hilfen für die Nachübersetzung diktiert werden

IV. Die Nachübersetzung.

21. Die Nachübersetzung soll den im zweiten Leitsatz angegebenen Forderungen entsprechen, braucht aber nicht eine wörtliche Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Musterübersetzung zu sein.
22. In den unteren Klassen muß alles Übersetzte nachübersetzt werden, in den mittleren kann in den alten Sprachen nur wenig, in den neuen etwas mehr weggelassen werden; in den oberen Klassen kann in den alten Sprachen etwas mehr, in den neuen das meiste unwiederholt bleiben.
23. An die Stelle des Nachübersetzens kann eine Befragung nach dem Inhalt, nach Lexikalischem oder dem bei der Vorübersetzung Durchgenommenen, in den neuen Sprachen vielfach Besprechung in der Fremdsprache treten. Ein bloßes Lesen des Textes bietet keine Gewähr für das Verständnis, geschweige denn für die Fähigkeit des Übersetzens und kann daher die Stelle des Nachübersetzens nicht vertreten.

V. Das unvorbereitete Übersetzen.

24. Das unvorbereitete Übersetzen ist in doppelter Weise zu üben:
    a) im Anschluß an die sonstige Klassenlektüre, wenn das aufgegebene Pensum durchgearbeitet ist und dann noch etwas Zeit zur Verfügung steht,
    b) in besonderen, dafür angesetzten Stunden.
25. Die erste Art ist überwiegend in den neuen Sprachen zu verwenden, die zweite überwiegend in den alten, wo in den oberen Klassen etwa alle 14 Tage eine Stunde dafür anzusetzen ist.
26. Die Übung ist in der Weise vorzunehmen, daß ein Schüler ein kurzes Stück liest, darauf der Klasse einige Zeit zum Überlegen gegeben wird, dann ein andrer Schüler aufgerufen wird, der nach etwa fehlenden Vokabeln fragt und dann sofort übersetzt. In den neuen Sprachen empfiehlt sich stilles Durchlesen vor und lautes Vorlesen nach dem Übersetzen.
27. Die Besprechung geschieht in den an die Klassenlektüre sich anschließenden Stücken in gleicher Weise wie bei dieser, in den nicht an die Klassenlektüre anschließenden Stücken beschränkt sie sich auf Verbesserung des Fehlerhaften.
28. An Schwierigkeit steht das zu Extemporierende etwa der Klassenlektüre gleich.
29. Beim schriftlichen Extemporieren ist das größte Gewicht auf möglichste Vollkommenheit der Leistung im Äußern, in der Form und im Inhalt zu legen und den Schülern die dazu nötige Zeit zu gewähren.

II.

In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden? Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen? Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie heranzuziehen?

Hauptberichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Franke, Neustadt O.-S.
Mitberichterstatter: Oberrealschuldirektor Unruh, Breslau.

Vorbemerkung.

Für diese Aufgaben haben den Berichterstattern folgende Bearbeitungen nebst Konferenz-Verhandlungen vorgelegen:

	Berichterstatter:
1. Gymnasien:	
Breslau, König-Wilhelms-Gymnasium	Oberl. Dr. Wenzig,
Görlitz	„ Dr. Lorey,
Liegnitz, Städtisches Gymnasium	„ Dr. Hohenfeldt,
Ohlau	Prof. Dr. Dörwald,
Patschkau	Oberl. Walter,
Sagan	Prof. Ondrusch.
2. Realgymnasien:	
Neiße	Oberl. Dr. Wahner.
3. Oberrealschulen:	
Kattowitz	Direktor Dr. Hacks.

Nebenberichte bezw. Gegenleitsätze haben von diesen Anstalten geliefert: Breslau K.-W.-G. (Oberl. Dr. v. Monsterberg), Görlitz (Prof. Nietzsche) und Liegnitz (Oberl. Dr. Seiffert).

Hauptbericht.

I. Auffassung der Aufgabe.

Seit dem Erscheinen der Lehrpläne vom Jahre 1901 ist aus Anlaß der Lehraufgaben für das Deutsche und der methodischen Bemerkungen hierzu bereits in mehreren Direktoren-Versammlungen die Frage der Gestaltung des sog. propädeutischen Unterrichtes in der Philosophie Gegenstand eingehender Beratung oder doch umfassenderen Gedankenaustausches gewesen. So ist auf der 12. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen im Jahre 1903 mündlich die Frage beraten worden: „Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik". Die hierüber von dem Berichterstatter aufgestellten Leitsätze behandeln die Einrichtung und den Inhalt des Unterrichtes und die Prüfung der Schüler in diesem Fache. In demselben Jahre haben sich unabhängig voneinander auch die Direktoren-Versammlungen in Sachsen, in der Rheinprovinz und in Pommern mit demselben Unterrichtsgegenstande befaßt, und zwar in recht eingehenden schriftlichen und mündlichen Erörterungen hierüber. Den erwähnten Direktoren-Versammlungen waren nämlich folgende Aufgaben von den betreffenden Provinzial-Schulkollegien zur Beratung gestellt worden:

1. Sachsen: Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen
   a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie,
   b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.
2. Rheinprovinz: Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?
3. Pommern: Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?

Hinkt da nicht Schlesien mit seiner Aufgabe hinterdrein? Muß sich da die 13. Direktoren-Versammlung unserer Provinz nicht lediglich mit einer Nachlese auf abgeerntetem Felde begnügen? Ein unbefangener Vergleich unserer Aufgabe mit denen der drei zuletzt genannten Provinzen und mit dem Wortlaute der Lehraufgaben zeigt die Grundlosigkeit dieser Befürchtung. Die Direktoren-Versammlung in Sachsen hatte sich doch zunächst über die Frage schlüssig zu werden, ob überhaupt eine Pflicht der höheren Schulen zur Einführung in die Philosophie vorläge, und erst nach Bejahung dieser Frage die Wege im allgemeinen zu weisen, auf denen dieser

Pflicht Genüge geschehen könne. Enger berührt sich mit unserer Aufgabe allerdings der Verhandlungsgegenstand in der Provinz Pommern; aber auch hier ist die Fragestellung im wesentlichen allgemeiner gehalten, als bei uns, wo vor allem Umfang des Lehrstoffes und Methode der Verarbeitung zur Beratung stehen. Die Fragestellung in der Rheinprovinz wiederum setzt keinen besonderen systematischen Unterricht in der philosophischen Vorbildung voraus, sondern will diese gewissermaßen als Ergebnis des gesamten Unterrichtes in den oberen Klassen als reife Frucht ernten. Ganz allgemein gehalten ist endlich die zur bloß mündlichen Besprechung in Posen gestellte Aufgabe. Die als Ergebnis dieser Verhandlung angenommenen Leitsätze umfassen zwar mit Geschick das ganze Gebiet philosophischer Vorbildung unserer Schüler, wollen und können dabei aber doch wiederum nur allgemeine Richtlinien für die philosophischen Unterweisungen der Schüler festlegen. Dem gegenüber oder richtiger in Ergänzung aller dieser früheren Verhandlungen stellt sich unsere Aufgabe wohl ebenso klar und bestimmt wie absichtlich und bewußt ganz auf den Boden der Lehraufgaben und verlangt genauen Aufschluß darüber, wie diese aufzufassen, zu umgrenzen und im Unterrichte zu erledigen sind. Dankbar soll dabei anerkannt werden, daß in den angeführten früheren Direktoren-Verhandlungen für unsere Aufgabe ein gut Stück Vorarbeit gediegenster und anregendster Art geleistet ist, die wir uns mit Freude zunutze machen werden, ja daß es in wesentlichen Stücken vielleicht nur auf eine andere Form ankommt, in welche das bereits verarbeitete, von Schlacken befreite und hellglühende Metall gegossen werden soll.*)

*) Über die Geschichte des philosophischen Unterrichts an unseren höheren Schulen unterrichtet kurz und klar der Hauptbericht zur 9. Direktoren-Versammlung in Sachsen, den Muff erstattet hat. Vgl. auch Geyer in Monatsschrift I, 234 f.

Die wichtigere Literatur zu der ganzen Frage hat dankenswerterweise Scheibe, der Hauptberichterstatter der 8. Rheinischen Direktoren-Versammlung, zusammengestellt. Ich ergänze seine Angaben durch einige Nachträge aus den mir vorliegenden Berichten und aus meinen eigenen Aufzeichnungen:

1.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preußen seit dem Jahre 1879, Berlin, Weidmann, Bd. 62 (12. Versammlung in Posen), 64 (9. Versammlung in Sachsen), 65 (8. Versammlung in der Rheinprovinz) und 66 (14. Versammlung in Pommern).

Cornelius, Einleitung in die Philosophie, Leipzig, Teubner.

Eucken, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung, Leipzig, 1903.

Gößgen, Zum Streite für und wider die philosophische Propädeutik. Lehrproben und Lehrgänge, 1904, 1. Heft. Vgl. auch 1903, 2. Heft.

Grube, Der Unterricht in der Philosophie. Programm des Johanneums, Hamburg, 1903.

Wenn so unsere Beratung schon aus allgemeinen Erwägungen weder als überflüssig noch als nutzlos erscheint, darf ich sogar noch die bestimmte

---

Hacks, Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Zeitschrift für lateinl. höhere Schulen, 15. Jahrgang, 4. und 5. Heft.
Henke, Beiträge zum Unterrichte in der philos. Prop. Progr. Bremen, Gymn. 1904.
Jünemann, Zur Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik. Gymn. 1904, 3. Heft.
Külpe, Einleitung in die Philosophie. Leipzig, Hirzel, 1898 [3].
Lehmann, Lehrbuch der philos. Prop., Berlin, Reuther u. Reinhard, 1905.
Lehmann, Ziele und Wege der philos. Prop. Ebenda, 1905.
Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. 1903 [2]. (Baumeister, 1. Bd.).
Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Leipzig, Teubner 1903.
Schmidkunz, Philos. Prop. in Z. f. Ref. 1, 3, 1904.
Schmidt, Philos. Prop. im physik. Unterrichte, Progr. R.-G. Düren, 1904.
Veltmann, Die Welt als Inhalt unseres Bewußtseins. Progr. Kalk 1904.

2.

Heilmann, Handbuch der Pädagogik. I. Bd. Psychologie und Logik. Leipzig, Dürr, 1903 [7].
Hermann, Die Elemente der Philosophie zum Gebrauche in Mittelschulen Progr. Gymn. Baden-Baden, 1902 und 1903.
Jerusalem, Die Urteilsfunktion. Wien und Leipzig, Braumüller, 1895.
Kromann, Kurzgefaßte Logik und Psychologie. Aus dem Dänischen übersetzt von Bendixen. Kopenhagen—Leipzig, Reisland, 1890.
Lindner-Leclair, Logik. Wien, Gerolds Sohn, 1898.
Lipps, Grundzüge der Logik. Hamburg 1893
Lotze, Grundzüge der Logik. Leipzig 1885 [3].
Mill, John Stuart, System der Deduktion und induktiven Logik. Deutsch von Gomperz, 1884 [3].
Palágyi, Die Logik auf dem Scheidewege. Berlin 1903.
Poincaré, Wissenschaft und Hypothese. Deutsch von F. und L. Lindemann. Leipzig, Teubner, 1904.
Müller, Propädeutische Logik nach Wundt. Progr. Greiz, 1904.
Rumpel, Philosophische Propädeutik. Gütersloh, Bertelsmann 1896 [9].
Schuppe, Erkenntnistheoretische Logik. 1878.
Sigwart, Logik. 1889/93 [3].
Uphues, Einführung in die moderne Logik. Bd. V von Beetz, der Bücherschatz des Lehrers Osterwieck a. Harz, Zickfeldt, 1901.

3.

Dessoir, Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 1. Bd. Berlin, Duncker, 1902 [2].
Elsenhans, Psychologie und Logik. Sammlung Göschen, No. 14.
Höfler-Witasek, 100 psychologische Schulversuche. Leipzig, Barth, 1903 [2].
Lindner-Fröhlich, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Gerolds Sohn, 1891.

Behauptung hinzufügen, daß sie im Augenblick von vielen höheren Lehranstalten Schlesiens geradezu als ein Bedürfnis empfunden und als eine ersehnte Gelegenheit betrachtet wird, obwaltende Zweifel zu lösen, unsichere Versuche zu klären, bestehende Hemmnisse zu beseitigen und im befreienden und anregenden Austausche widerstreitender oder doch abweichender Meinungen eine feste Grundlage für den philosophischen Einleitungsunterricht und gemeinsame Grundsätze für dessen Gestaltung im einzelnen zu gewinnen. Beweis für diese Ansicht ist mir das Ergebnis einer Umfrage, die ich bei den 54 bereits bestehenden oder im letzten Jahre ihres Ausbaues befindlichen Vollanstalten unserer Provinz gehalten habe. Ich werde weiter unten auf diese Umfrage noch näher zu sprechen kommen. Hier sei nur vorweggenommen, was ich zur Erhärtung meiner oben ausgesprochenen Meinung anzuführen habe. Auf die Frage, ob an den einzelnen Anstalten besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilt werde, haben nur 14 Anstalten in bejahendem Sinne geantwortet; an acht weiteren Anstalten werden Versuche mit diesem Unterrichte gemacht; an allen übrigen Anstalten, d. h. also an der überwiegenden Mehrzahl der in unserer Provinz in Betracht kommenden höheren Lehranstalten wird noch kein Unterricht in den philosophischen Einführungsfächern erteilt. Der Grund hierfür liegt nicht etwa in dem Mangel an geeigneten Lehrkräften, wie die Umfrage gleichfalls ergeben hat, wohl gewiß auch nicht in der Abneigung

---

Lindner-Lukas, Psychologie. Ebenda, 1900.
Lipps, Die Grundtatsachen des Seelenlebens. Hamburg, 1883.
Ribot, Psychologie der Gefühle. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1903.
Rehmke, Die Seele des Menschen. 86. Bd. der Sammlung wissensch.-gemeinverst. Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens.
Schmidt, Ferd. Jac., Grundzüge der konstitutiven Erfahrungsphilosophie. Berlin, Behr, 1903.

4.

Biese, Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen, Progr. G. Essen 1904.
Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit, 56. Bd Aus Natur und Geisteswelt.
Dessoir und Menzer, Ein philosophisches Lesebuch. Stuttgart, Enke, 1903.
Gille, Philos. Lesebuch, Halle, Waisenhaus, 1904.
Kummerow, Über die häusliche Lektüre unser Schüler. Monatsschrift III, 6. Heft.
Wahner, Schillers philosophisch-ästhetische Aufsätze. Münster, Aschendorff, 1903.

9.

Hartmann, Moderne Naturphilosophie. Preuß. Jahrb. 109. Bd.
Helmholtz, Einleitung zu den Vorlesungen über theoretische Physik.
Höfler, Zur gegenwärtigen Naturphilosophie. Heft 2 der Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaften.

aller dieser Lehrerkollegien gegen einen solchen Unterricht, sondern wesentlich wohl darin, daß man eben mit Rücksicht auf die Beratungen der 13. Direktoren-Versammlung unserer Provinz eine abwartende Haltung einnimmt. Auf mehreren Zuschriften kommt dieser Grund auch offen zum Ausdrucke. So dürfen wir also getrost ans Werk gehen, ohne befürchten zu müssen, daß unsere Arbeit οὐκ ἔχει νοῦν οὐδένα.

1. Die vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium unserer Provinz gestellte Aufgabe schließt sich eng an die Lehraufgaben und die methodischen Bemerkungen zu denselben an. Nach S. 20 und nach Nr. 7 S. 22 der Lehraufgaben ist die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in die Lehraufgabe der Prima an sich wünschenswert. Unter dieser philosophischen Propädeutik ist aber nach S. 20, Z. 13 der Lehraufgaben „eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie“ zu verstehen. Wenn es nun in der ersten Frage unserer Aufgabe heißt: „In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden?“, so sollen nach den obigen Ausführungen offenbar diejenigen Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie namhaft gemacht und zusammengestellt werden, welche den Lehrstoff des propädeutischen Unterrichts in der Philosophie bilden können oder richtiger bilden sollen. In diesem Sinne ist denn auch von den meisten Berichten die erste Frage unserer Aufgabe gedeutet und beantwortet worden. Wenn die Berichte Breslau und Neiße außerdem noch Unterweisungen in der Ethik bezw. in der Ethik und Ästhetik verlangen, so gehen sie m. E. über das in den Lehraufgaben gesetzte Ziel hinaus. Fragen aus diesen Gebieten werden gewiß im Unterrichte zur Behandlung kommen, namentlich in der Religionslehre, der Geschichte, im sprachlichen Unterrichte, in den beschreibenden Naturwissenschaften und, so weit Ästhetik allein in Frage kommt, auch in einem guten Zeichenunterrichte und praktisch auch im Turnen, aber zum philosophischen Vorbereitungsunterrichte gehören diese Gebiete weder an sich noch nach dem Wortlaute der Lehraufgaben. Eine von den übrigen Berichten völlig abweichende Stellung nimmt der an sich sehr anregend geschriebene Bericht Kattowitz ein. Er geht von der S. 22, Abschn. 7 der Lehraufgaben im allgemeinen Sinne gegebenen Entwickelung der Aufgabe der philosophischen Propädeutik aus, nämlich „die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken“, stellt dieser erklärenden Bemerkung der methodischen Ausführungen den Wortlaut der unmittelbaren Lehraufgaben einfach parallel und fährt dann wörtlich fort: „Es entsteht nun die Frage, ob hier zur Erreichung des angegebenen Zieles die richtigen Mittel gewählt sind. Sind formale Logik und empirische Psychologie wirklich geeignet, „die spekulative Auffassung der Dinge zu stärken usw.“?

Ich glaube nicht.“ Der formalen Logik wird dann jeder Wert für die Einführung in die großen philosophischen Probleme abgesprochen, und von der Psychologie ist nach diesem Berichte nichts von Bedeutung übrig geblieben, als die physiologische Psychologie. Dem ist aber doch ein Doppeltes entgegenzuhalten. Zunächst ist in den Lehraufgaben nicht von formaler Logik, sondern von Hauptpunkten der Logik die Rede, und ob alle Forscher hinsichtlich der Psychologie, wie der Bericht es tut, mit Wundt durch dick und dünn gehen, darf denn doch mit einem großen Fragezeichen versehen werden. Andererseits wünscht die Behörde garnicht von uns die Aufstellung neuer Lehraufgaben, sondern stellt die Frage: Welches ist der Inhalt der Lehraufgaben von 1901 hinsichtlich der philosophischen Propädeutik? Der Bericht kann zu seiner Behandlung der Frage auch nur durch das nach der Fragestellung des Provinzial-Schulkollegiums unzulässige und ausgeschlossene Verfahren gelangen, daß er die erklärenden Bemerkungen zu der Aufgabe der philosophischen Propädeutik, d. h. doch nach S. 20 der Lehraufgaben zu der Behandlung der Hauptpunkte der Logik und empirischen Psychologie, als Inhalt der Lehraufgabe setzt und nun nach einem gangbaren Wege zur sachgemäßen Erledigung dieses selbstgesetzten Lehrstoffes sich umsieht. Dieser Weg wird dann in einer Behandlung der philosophischen Probleme an Hand eines philosophischen Lesebuches erblickt. So schön diese Ausführungen wären, wenn uns die Aufgabe gestellt wäre, selbst nach einem neuen Inhalte des philosophischen Einführungsunterrichtes Umschau zu halten, und so lehrreich und anregend an sich die weiteren Gedanken des Berichtes sind, so wenig steuern sie andererseits zur Beantwortung der uns gestellten Frage bei und so gering ist leider ihr Nutzen für die unmittelbare Lösung unserer Aufgabe.

Der Direktor des Königlichen König-Wilhelms-Gymnasiums in Breslau hat sodann in der Konferenzberatung Anstoß an dem Worte „soll“ in der Aufgabe genommen und meint, es müsse dafür „kann“ oder „könnte“ gesetzt werden. Ich teile diese Auffassung nicht. Nach den Lehraufgaben ist nämlich die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Prima nicht notwendig, sondern nur wünschenswert. Als Inhalt dieses Unterrichtsgegenstandes, wenn ihm in dem Lehrplane einer Anstalt ein Platz eingeräumt werden sollte, wird die Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie bezeichnet. Die Aufgabe wirft nun die Frage auf, was im einzelnen aus diesen Wissensgebieten durchgenommen werden soll unter der stillschweigenden Voraussetzung, daß eben die philosophische Propädeutik in den Lehrplan der Prima einer Anstalt Aufnahme gefunden hat oder finden wird. Unter dieser nach der ganzen Fassung der Aufgabe zu machenden Voraussetzung darf es doch füglich in der ersten Frage nicht anders heißen, als soll, nicht kann.

Die übrigen Berichte fassen denn auch die Aufgabe wesentlich in dem von mir entwickelten Sinne; manche von ihnen aber, so besonders Breslau Hauptbericht, Liegnitz und Sagan, verwenden große Mühe darauf, festzustellen, welche Logik denn eigentlich in den Lehraufgaben gemeint sei, ob die formale, dialektische oder methodologische, und ganz ebenso machen sie den Begriff der empirischen Psychologie zum Gegenstande längerer Ausführungen. Ich folge an dieser Stelle den einzelnen Pfaden nicht näher, da ich ja doch weiter unten bei der Zusammenstellung des Lehrstoffes im einzelnen auf die wichtigeren Meinungsverschiedenheiten noch näher einzugehen habe, sondern begnüge mich hier damit festzustellen, daß schließlich doch alle Berichte darauf hinauslaufen, daß im wesentlichen die Hauptpunkte der sog. formalen Logik und der Methodenlehre und andererseits die Psychologie „auf Grundlage der Erfahrung" im Sinne Höffdings gemeint seien. Als Ergebnis dieser Ausführungen darf also wohl die erste Frage der Aufgabe praktisch so gefaßt werden: Welche Punkte der formalen Logik und der Methodenlehre einerseits und der Erfahrungspsychologie andererseits sollen den Inhalt der Unterweisung in der philosophischen Propädeutik bilden, wenn diese in den Lehrplan der oberen Klassen einer höheren Lehranstalt aufgenommen wird?

2. Die zweite Frage der Aufgabe gliedert sich in zwei Teile. Zunächst soll dargelegt werden, wie der besondere Unterricht in der philosophischen Propädeutik im einzelnen zu gestalten ist. Da dieser Unterrichtsgegenstand in den Lehrplänen nicht selbständig erscheint, so erhebt sich die Frage, mit welchem Fache der Lehrpläne er verbunden werden soll. Die meisten Berichte erörtern diese Frage vom praktischen Standpunkte aus, indem sie untersuchen, mit welchem Unterrichtsgegenstande er seiner Natur nach am engsten verwandt sei. Das Ergebnis ist im wesentlichen, daß er innerlich am meisten dem Deutschen angehöre, von dem er auch seine treibende Nährkraft in höherem Maße entlehne, als von den anderen Fächern. Dieser Erörterung bedurfte es aber für den nicht, der unbefangen die Bestimmungen der Lehraufgaben zum Ausgangspunkte seiner Überlegung nahm. Hier ist der Einführungsunterricht in die Philosophie bei den Lehraufgaben der drei oberen Klassen im Deutschen als wünschenswert bezeichnet, und nur in den methodischen Bemerkungen zu diesem Fache wird seine Aufgabe näher erörtert. Da die Lehraufgaben sonst seiner keine Erwähnung tun, so weisen sie damit den systematischen Unterricht in der philosophischen Propädeutik klar und zweifellos dem deutschen Unterrichte zu, von dem er in den oberen Klassen einen Teil bilden soll, wenn er überhaupt in den Lehrplan Aufnahme findet; denn er wird ja nur als „wünschenswert" bezeichnet. Dieser Auffassung entspricht es auch, wenn Matthias in der 2. Auflage seiner praktischen Pädagogik die philosophischen Unter-

weisungen im Zusammenhange mit dem deutschen Unterrichte behandelt. Am entschiedensten stellt sich unter den Berichten der von Ohlau auf den von mir eingenommenen Standpunkt, der diese ganze Frage kurz und bündig mit der zutreffenden Bemerkung abtut: „Der Unterricht in philosophischer Propädeutik bildet also kein selbständiges Lehrfach, sondern er tritt in Verbindung mit dem deutschen Unterrichte auf". Dieser Stellungnahme entsprechen auch die Leitsätze dieses Berichtes; auch die meisten anderen Berichte kommen schließlich zu dem Ergebnis, daß sich der Unterricht in der philosophischen Propädeutik am besten mit dem Deutschen verbinden lasse. Nur die Berichte Görlitz, Kattowitz und Sagan fordern, daß jeder dazu geeignete Lehrer mit diesem Unterrichte betraut werden könne, sei es nun, daß er selbst schon ein anderes Fach in der Prima lehre und mit diesem die philosophischen Unterweisungen verbinde, sei es daß das Deutsche ihm zu diesem besonderen Unterrichte eine bestimmte Anzahl von Stunden alljährlich abtrete. Diese Forderungen lassen sich aber, wie oben gezeigt ist, mit den klaren Bestimmungen der Lehraufgaben nicht vereinigen und widersprechen, wie mir scheint, im Grunde auch dem Wesen dieses Unterrichts. Die Logik läßt sich ja allenfalls mit der Mathematik oder noch besser im Sinne von Schulte-Tigges mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte verbinden. Schwerlich gilt dasselbe auch von der Psychologie, wenn sie selbst dem anderen Unterrichte ersprießlich werden soll. Wie die Logik der Anfertigung deutscher Aufsätze nutzbar zu machen ist, so hat sich die Psychologie vor allem in den Dienst der Klassiker-Lektüre zu stellen. Logik und Psychologie ziehen aus den verschiedenen Teilen des deutschen Unterrichtes ihre beste Lebenskraft und befruchten wiederum ihrerseits mit ihren Lehren den zum Einstreuen der Saat gelockerten Boden vornehmlich im deutschen Unterrichte, „ewig wechselnd".

Wenn also im Sinne der Lehrpläne der Unterricht in der philosophischen Propädeutik mit dem deutschen Unterrichte als ein Teil desselben zu verbinden ist, so verlangt demnach die zweite Frage unserer Aufgabe in ihrem ersten Teile nichts anderes als eine Methodik dieses Zweiges des deutschen Unterrichtes. Vornehmlich wird es sich also darum handeln, festzustellen, in welchen Klassen Logik und Psychologie behandelt werden sollen, in welchem Teile des Schuljahres, in wie viel Stunden, mit welcher Verteilung des Stoffes auf diese Stunden, ob mit oder ohne Benutzung eines Lehrbuches seitens der Schüler und endlich in welcher Unterrichtsform.

Der zweite Teil der zweiten Frage unserer Aufgabe verlangt Aufklärung darüber, wie dieser philosophische Unterricht durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen ist. Auch hier stellt sich die Aufgabe vollständig und bewußt auf den Boden der Lehraufgaben. Hier heißt es nämlich (S. 22/23): „Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe

auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen." Da nun unmittelbar vorher die Aufgabe der philosophischen Propädeutik dahin gekennzeichnet ist, „die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen", so ist damit auch im allgemeinen angegeben, wodurch die übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer den Unterricht in der philosophischen Propädeutik fördern sollen. Auch sie sollen in den Schülern den philosophischen Geist wecken und sie daran gewöhnen, ihr Einzelwissen auf den verschiedensten Gebieten unter höhere Gesichtspunkte zu ordnen, in der Erscheinungen Flucht den ruhenden Pol zu gewinnen, von dem aus sie Um- und Ausschau halten lernen auf ihre und der Mitlebenden Arbeit, auf die Erfolge der Vergangenheit, auf die Aufgaben der Zukunft. Denn so oder ähnlich denke ich mir den Sinn dieser viel erörterten Worte. Ich stimme denjenigen Berichten nicht bei, welche hier nach tief verborgener Weisheit schürfen und an den Worten deuteln und klügeln, als ob gerade in ihnen der Angelpunkt des ganzen philosophischen Unterrichtes zu erblicken sei. Wer ruhig den ganzen Abschnitt 7, auf den es hier ankommt, durchdenkt, wird kaum im Zweifel sein, daß mit der Stelle das gemeint ist, was man Wecken des philosophischen Sinnes nennt, wobei ich gern zugebe, daß der Wortlaut an sich zu Mißdeutungen Anlaß geben könnte. Indes quandoque dormitat et bonus Homerus; warum soll also nicht auch den Verfassern amtlicher Lehrpläne einmal eine Undeutlichkeit unterlaufen können? Wenn es nun in unserer Aufgabe „die anderen Lehrfächer", in den Lehraufgaben (S. 23) aber „die übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer" heißt, so nehme ich kurzer Hand an, daß der Wortlaut unserer Aufgabe dasselbe sagen will, was die Lehraufgaben zum Ausdrucke gebracht haben. Die Förderung selbst, welche durch die anderen Fächer der philosophischen Propädeutik zu teil werden kann, wird natürlich in keinem besonderen systematischen philosophischen Unterrichte in diesen Fächern zu suchen sein; denn dieser wird durch die Lehraufgaben ja dem Deutschen vorbehalten. Es handelt sich vielmehr darum, die anderen Lehrfächer einmal daraufhin zu prüfen, wie sie ungezwungen in besonderen Dingen philosophisches Denken wecken und fördern können. Die zweite Frage verlangt also eine Methodik des propädeutischen Unterrichtes in der Philosophie im Gesamtbereiche des deutschen Unterrichtes und einen Hinweis auf diejenigen Gebiete der anderen Lehrfächer, wo diese besondere Gelegenheit zu philosophischen Erörterungen bieten.

3. Einfacher gestaltet sich die Umgrenzung der dritten Frage unserer Aufgabe. Das „dabei" muß nach den obigen Ausführungen doch wohl aus-

schließlich auf den systematischen philosophischen Unterricht im Bereiche der deutschen Lehraufgabe der Prima bezogen werden. Daß keine fortlaufende Geschichte der Philosophie geboten werden soll, zeigt ferner das Wort „einzelnes“ in der Frage. Da die Lehraufgaben nur von Logik und empirischer Psychologie, nicht aber von Geschichte der Philosophie sprechen, erscheint die dritte Frage eigentlich überflüssig. Da aber von vielen Seiten gefordert wird, den ganzen Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu einer Darstellung der Geschichte der Philosophie zu machen, so wünscht unsere Aufgabe offenbar eine Erörterung darüber, ob mit dem durch die Lehraufgaben vorgesehenen Unterrichte in Logik und Psychologie sich nutzbringend und ungezwungen auch die Behandlung wichtigerer Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie verbinden läßt.

So viel über die Auffassung und Umgrenzung der uns gestellten Aufgabe. Ich habe mich bei diesen Ausführungen mit Absicht von allen wissenschaftlichen Erörterungen fern gehalten, um nüchtern und praktisch von den Lehraufgaben aus den Weg zur Behandlung unserer Aufgabe zu finden. Auch im folgenden und vor allem in den Leitsätzen werde ich ebenso absichtlich alles, was nach Gelehrsamkeit schmeckt, vermeiden, und unter Zugrundelegung der einfachen Verhältnisse unseres Schullebens lediglich praktische Vorschläge für die Lösung einer Aufgabe zu gewinnen suchen, deren jungem Lebenslichte mit lauter Theorie der Brenn- und Nährstoff nur zu bald wieder entzogen werden könnte. „Grün ist des Lebens goldner Baum.“

II. Beantwortung der Fragen unserer Aufgabe.

1. In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden?

a) Die Logik.

α) Formale Logik (Elemente der Logik).

Von den Berichten schließt mit aller Schärfe der Hauptbericht Breslau die sogen. formale Logik ganz vom Unterrichte aus und will nur die Erkenntnislehre nach Wundt (I, 5. und 6. Abschn. von der Entwicklung und den Gesetzen der Erkenntnis) als Lehrgegenstand gelten lassen. Er macht die erklärende Erläuterung zu der Aufgabe der philosophischen Unterweisungen zur eigentlichen Aufgabe dieses Unterrichtes und schließt dann bündig, daß „aus einer Behandlung leerer Formen der Erkenntnis eine die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige verbindende Gesamtanschauung unmöglich hervorwachsen“ könne. Daß aber in demselben Satze der Er-

läuterungen von einer Stärkung der Befähigung, Dinge logisch zu behandeln, in erster Reihe die Rede ist, daß ferner Wundt selbst die Formen des Denkens vor der Erkenntnislehre sehr gründlich behandelt, daß endlich gerade die formale Logik für klare Gliederung in den Aufsätzen, für scharfe Erfassung der Gedankengruppen in den Klassikerwerken und für die richtige Zerlegung und Sinnerarbeitung in deren einzelnen Sätzen hervorragende Dienste zu leisten vermag, — ganz abgesehen von dem Werte der formalen Schulung des Geistes und der Einführung in die wissenschaftliche Terminologie durch sie — bleibt in dem Berichte ganz außer acht. Mit Recht wendet sich daher auch der Mitbericht derselben Anstalt gegen diese Stellungnahme des Hauptberichtes, indem er meint, dieser Ausschluß der formalen Logik „dürfte schwerlich die Absicht der Lehrpläne treffen." „Sein Grund", so heißt es weiter, „dieser (Unterricht) trage nichts bei zur Entwicklung einer Gesamtanschauung . . . ist hinfällig, weil das auch nirgend von diesem Teile verlangt oder erwartet wird." Der Bericht Kattowitz muß nach seiner ganzen Anlage naturgemäß auf eine systematische Behandlung der Elemente der Logik verzichten, wobei er eine Unterweisung hierüber immerhin an einer geeigneten Stelle seines Unterrichtsganges eingeschoben wissen will. Alle anderen Berichte sind darin einig, daß die Lehre vom richtigen Denken in ihrer alten Einteilung nach Begriff, Urteil und Schluß, aber in knapper Fassung im Zusammenhange durchzunehmen sei. Nähere Ausführungen hierzu bieten die Berichte Sagan (nach Beck-Baltzer), Neiße, Ohlau, der Nebenbericht Breslau und vor allem der Bericht Görlitz, der eingehend und anregend den eigenen Lehrgang in Verbindung mit dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte der Prima schildert, wobei Höflers Lehrbuch nebst Anhang zu Grunde gelegt wird. Auch die früher erwähnten Direktoren-Versammlungen von Posen, Sachsen, Pommern und der Rheinprovinz sind gleichmäßig zu dem Ergebnisse gelangt, daß die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß in der Logik nicht ausgeschaltet werden dürfe. Die Verhandlungen in der Rheinprovinz sind dabei deswegen besonders erwähnenswert, weil der Mitberichterstatter Schwertzell in ihnen einen klar durchdachten Lehrgang einer zusammenfassenden Wiederholung der Logik und Psychologie geboten hat. Hier wird nun die formale Logik im engsten Zusammenhange mit der Erkenntnislehre behandelt, sodaß eine Scheidung beider Teile der Logik weder beabsichtigt noch auch nach dem dargebotenen Lehrgange durchführbar ist. So anziehend und lehrreich es gewiß ist, dem Gedankengange Schwertzells zu folgen, so kann ich ihn aus zwei Gründen doch nicht zur Grundlage meiner Stoff-Zusammenstellung machen. Ich glaube nämlich, daß die Verquickung von formaler Logik und Erkenntnislehre an das Verständnis unserer Schüler zu hohe Anforderungen stellt, sodaß der bleibende Gewinn dieses geistreichen Versuches der auf-

gewandten Mühe nicht entsprechen dürfte. Dann aber fürchte ich auch, daß nur wenige Lehrer befähigt sind, einen solchen Versuch mit Aussicht auf Erfolg zu unternehmen. Hierzu kommt, daß Schwertzells Lehrgang ans Ende der in allen Fächern zu gebenden Einzelunterweisungen, also vor die Reifeprüfung zu rücken wäre, wogegen wir eine systematische Unterweisung entsprechend den Lehraufgaben als einen Teil des deutschen Unterrichtes der Prima fordern. Erwähnt sei endlich noch, daß auch die Lehrpläne in Österreich und Frankreich die Unterweisung in der formalen Logik vorschreiben.

Nach diesen Vorbemerkungen will ich versuchen, den Stoff zusammenzustellen, der nach meiner Ansicht im Lehrgange der formalen Logik etwa zu behandeln wäre. Ich schließe mich hierin, so weit als möglich, an die in den oben erwähnten Berichten gemachten Vorschläge an und wähle die Form eines im Ausdrucke knapp gehaltenen Entwurfes.

A. Einleitung.

Physische und psychische (äußere und innere) Erscheinungen. Psyche (Denken, Fühlen, Wollen). Die Lehre von den psychischen Erscheinungen ist die Psychologie im allgemeinsten Sinne. Die psychischen Erscheinungen zerfallen wieder in solche des Denkens und des Gemütes. (Kopf und Herz, Verstand und Gemüt.) Danach ist die Psychologie im allgemeinen wieder einzuteilen in die Lehre vom Denken und die Lehre vom Gemüte. Erstere heißt die Logik, letztere die Psychologie im engeren oder landläufigen Sinne. Das Gemütsleben zeigt Gefühle und Begehrungen. Also zerfällt die eigentliche (engere) Psychologie wieder in die Lehre von den Gefühlen und den Begehrungen (vom Fühlen und Wollen).

Übergang.

Diese eigentliche Psychologie wird Gegenstand späterer Betrachtung sein. Wir wenden uns zunächst der Lehre vom Denken (Logik) zu. Ohne richtiges Denken ist keine Wissenschaft möglich, denn richtiges Denken hat richtige Erkenntnis, also Wahrheit, zum Ziele. Bei den übrigen Wissenschaften ist aber das Denken ausschließlich Mittel zum Zweck. Bei der Lehre vom Denken ist die Beantwortung der Frage nach den Formen und dem Inhalte des Denkens zugleich Selbstzweck unseres Forschens.

Da erhebt sich zunächst die Frage: Wie entsteht das Denken? Diese Frage führt zu einer **Entwicklungsdarstellung des Denkens.**

Die zweite Frage ist: In welchen Formen vollzieht sich unser Denken? Die Gesetze und Formen des richtigen Denkens weist die **formale Logik** auf.

An dritter Stelle erscheint endlich die Frage: Welche weitere Gestaltung nehmen die Gesetze der formalen Logik in den Methoden der wissenschaftlichen Forschung an? Darauf gibt Antwort die Methodenlehre.

Aus praktischen Rücksichten stellen wir die Lehre von der Entstehung des Denkens und die formale Logik als Lehre von den Elementen der Logik der Methodenlehre gegenüber und gewinnen so die Gliederung der Logik in die Lehre von den Elementen der Logik und in die Methodenlehre. Die Lehre von den Elementen der Logik zerfällt dann wieder in die Lehre von der Entstehung und Entwickelung des Denkens und in die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens.

B. Die Lehre von den Elementen der Logik.

I. Die Lehre von der Entstehung und Entwickelung des Denkens.

Denken ist ein inneres Erlebnis, das mit allen anderen Teilen unseres Bewußtseins untrennbar verwachsen ist. In der Wirklichkeit ist das Bewußtsein des Denkens kaum jemals vom Bewußtsein des Fühlens oder Begehrens getrennt. Für unsere Untersuchung müssen wir aber diejenigen Fäden des Bewußtseins, die dem Denken angehören, zu einer besonderen Gruppe zusammenfassen und für sich betrachten, indem wir es etwa logisches Bewußtsein nennen. Inhalt dieses logischen Bewußtseins sind Vorstellungen und Verbindungen von Vorstellungen, die einen Inhalt haben, der von dem Denkenden selber verschieden ist. Jedem Denken entspricht ein Gedachtes. (Denkender Geist, Gegenstand oder Objekt des Denkens, Denkakt, Inhalt der Vorstellung oder des Denkens.)

Das Denken kommt in mannigfaltiger Weise zum Ausdrucke, am schärfsten durch die Sprache. Denken und Sprechen in ihren beiderseitigen Beziehungen zu einander.

In der Wirklichkeit bilden nicht einzelne oder einfache Vorstellungen den Inhalt unseres Denkens, sondern mehrere zusammengesetzte Vorstellungen d. h. Verbindungen von Vorstellungen. (Denken, Gedanken; vgl. Berg, Gebirge.) Sehr häufig ruft eine Vorstellung eine andere damit verwandte in uns wach, sei es daß beide Vorstellungen gleichzeitig oder nach einander auftreten (ad-sociare, Assoziation der Gedanken, vgl. Ideenassoziation). Diejenige geistige Tätigkeit, durch welche zwei solche Vorstellungen mit einander verknüpft werden, heißt Apperzeption, die also selbst wieder ein Denkakt ist (percipere, Perzeption, ad-percipere, Apperzeption). Die durch Apperzeption einander assoziierten Vorstellungen bilden Gedanken und weiter Gedankenreihen oder Gedankenketten.

So ist also ein jedes Vorstellen im obigen Sinne ein Denken. Der Zusammenhang von solchen Vorstellungen oder zusammenhängende Vorstellungen bilden einen Gedanken. Tritt unter mehreren Vorstellungen eine besonders hervor, welche als herrschende Vorstellung die anderen zueinander in Beziehung setzt und verknüpft, so entsteht ein Begriff (zusammengreifen = begreifen, Begriff). Zerlegt man die Gesamtvorstellung eines Begriffes in ihre Einzel-Bestandteile, so heißt dieses logische Verfahren ein Urteil (zerteilen, urteilen, Urteil).

Das logische oder logisch richtige Denken hat vor allen anderen seelischen Vorgängen besondere Merkmale seines Wertes voraus, es besitzt also besondere psychologische Eigenschaften oder Merkmale. Diese, auch psychologische Denkgesetze genannt, sind die Gültigkeit oder Wahrheit und die unmittelbare Einsicht in die Wahrheit des Denkens, die Evidenz (evideri, die Wahrheit scheint heraus). (Die Spontaneität des Denkens bleibt wohl am besten unerwähnt.)

Die Wahrheit oder Allgemeingültigkeit des Denkens gilt für alle Subjekte; d. h. die nämlichen Gesetze sind für alle Denkenden gültig; diese Gültigkeit nennt man die subjektive Wahrheit des Denkens. Andererseits befindet sich alles, was Gegenstand unserer Erfahrung wird, in einem begreiflichen Zusammenhange, und das ist die objektive Wahrheit desDenkens.

Eine Gewißheit des Denkens, die ohne Vermittelung durch andere Denkakte von selbst einleuchtet, heißt unmittelbare Evidenz. Gründet sich die Gewißheit dagegen auf andere vorausgegangene Denkakte, so ist diese Evidenz eine mittelbare. (Vergl. reale und formale Wahrheit.) [1. Std.]

Übergang.

Prüfen wir aber andererseits das Denken auf seine Richtigkeit, so müssen wir Normen, Gesetze haben, denen das Denken entsprechen muß, wenn es richtig sein soll. Diese Normen nennt man die logischen Denkgesetze oder die Normen des Denkens. Die Art, wie das Denken sich vollzieht, nennt man die Formen des Denkens. Diese Formen und Gesetze des Denkens lehren uns nicht etwa richtig denken. Das richtige Denken ist uns vielmehr angeboren. Aber die Lehre von diesen Formen und Gesetzen des richtigen Denkens, die formale Logik, weist die Grundsätze auf, nach denen wir beim richtigen Denken verfahren. (Vorteile dieses Kennens; Vergleich: Dichter und Poetik einerseits, Denker und Denkgesetze andererseits.)

Wenn die Gewißheit des Denkens unmittelbar evident ist (s. oben), so handelt es sich um einfache Denkakte. Deren Gegenstand sind aber, wie oben gezeigt ist, Begriff und Urteil. Gehen aber Gedanken durch besondere Denkakte mit anderen Gedanken neue Verbindungen ein, so kann, wie oben

ebenfalls gezeigt ist, nur von mittelbarer Evidenz die Rede sein. Wir schließen dann aus der Richtigkeit der einzelnen Teile der neuen Gedankenverbindung auf die Richtigkeit ihrer Gesamtheit bezw. ihres Ergebnisses. Solche Gedankenverbindungen heißen Schlußfolgerungen, Schlüsse. Demnach wird die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens einerseits die Begriffe und Urteile, andererseits die Schlüsse zu behandeln haben. Zu dieser Lehre gehen wir nunmehr über. [2. Std.]

II. Die Lehre von den Formen und Gesetzen des Denkens.

1. Der Begriff.

Ich fasse mich hier, wie beim Urteil und Schlusse, kürzer und kennzeichne nur mit Stichworten den mir vorschwebenden Umfang und Gang der Lehraufgabe.

Teile oder Merkmale einer Gesamtvorstellung — Unterscheidung der wesentlichen und unwesentlichen Merkmale aus der Gesamtheit der Merkmale (Analysieren der Vorstellung durch Abstraktion der wesentlichen Merkmale) — Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale durch Aufzählen oder durch Ordnen — genus proximum, differentia specifica — Abstrakte und konkrete (noch nicht analysierte) Vorstellungen; abstrakt und konkret in der Sprachlehre — Analyse und Synthese von Vorstellungen — Inhalt und Umfang eines Begriffes, Beziehungen zwischen Inhalt und Umfang eines Begriffes — Determination eines Begriffes (Modifikation eines Begriffes) — Individual- und Kollektiv-Begriffe — Art- und Gattungsbegriffe — Ganz allgemeine Vergleichung zweier Begriffe nach Inhalt und Umfang — Relative Begriffe — Konträrer und kontradiktorischer Gegensatz — Kausalbegriffe, Ursache und Wirkung. [3. und 4. Stunde.]

Definition; ihre Haupterfordernisse; Hauptfehler beim Definieren (Zirkel-Definition, Tautologie) — Einteilung von Begriffen; Einteilungsgrund (fundamentum divisionis); Division und Partition; Disposition eines Themas. [5. Stunde.]

2. Urteil.

Wiederholung der psychischen Entstehung des Urteils, Wesen des Urteils. — Sprachlicher Ausdruck des Urteils im Aussagesatz; Subjekt und Prädikat des Urteilssatzes (Gegenstands- und Zustandsbegriff; diese als die Hauptkategorien des Urteils) — Unbestimmtes Urteil, Einzelurteil, Wahrheitsurteil oder allgemeine und besondere Urteile (Einteilung nach der Quantität) — Bejahende und verneinende Urteile (Einteilung nach der Qualität) — Kategorische, hypothetische, disjunktive Urteile (Einteilung nach der Relation) — Apodiktische (müssen) und assertorische (sein), problematische (können) Urteile (Einteilung nach der Modalität). [6. Stunde.]

Ist es möglich, Urteile als wahr zu bezeichnen? (Skepsis). Evidenz der Urteile — Unmittelbar evidente Urteile, Beweise ganz allgemein: Grund und Folge, Folgern und Schließen, Ableiten und Deduzieren, Beweisen und Erklären — Axiome als Grundlage von Systemen — Gewißheit (wissen), Wahrscheinlichkeit (Wahrscheinlichkeitslehre, glauben, vermuten) — Unmöglichkeit, Notwendigkeit, Postulate; Möglichkeit, Zufall — Urteile aus der Erfahrung (empirische, a posteriori), Urteile a priori (Erkenntnisse). — Analytische und synthetische Urteile — Denkgesetze (principium identitatis, contradictionis und exclusi tertii), contradictio in adiecto — Satz vom zureichenden Grunde (principium rationis sufficientis); Grund und Folge, Erkenntnis und Realgrund, ratio und causa, Voraussetzung und Bedingung. [7. Stunde.]

3. Schluß.

Ableitung eines Urteils aus einem oder mehreren als wahr angenommenen Urteilen; Prämissen, Schlußsatz; Schließen. Erschlossenes (conclusio, conclusum) — Unmittelbarer und mittelbarer Schluß (Syllogismus); einfacher und zusammengesetzter Syllogismus — Unmittelbarer Schluß an Beispielen eingeübt; Bedeutung des Mittelbegriffes; Stellung des Mittelbegriffes im Schlusse und Übungen hierüber — Dilemma, Trilemma (λῆμμα) — Enthymem (ἐν θυμῷ) — Schlußkette und Kettenschluß — Fehler im Schließen; Beweisverschiebung, Sprung, Zirkelbeweis — Fehl- und Trugschlüsse; Sophismen. [8.—9. Stunde.]

Der Schluß vom Allgemeinen aufs Besondere findet seine Ergänzung im Schlusse vom Besonderen aufs Allgemeine; Deduktion und Induktion — Vollständige Induktion und dadurch erreichte Gewißheit — Unvollständige Induktion; ihre Anwendung in den empirischen Wissenschaften, besonders in Physik und Chemie — Schluß aus der Analogie. [10. Stunde.]

Behauptung und Beweis; Beweisgründe (Argumente); argumentum ad hominem — Synthetischer und analytischer (progressiver und regressiver) Beweis — Direkter und indirekter Beweis; Anwendung in der Mathematik — Widerlegung eines Beweises, Entkräftung eines Beweises. [11. Stunde.]

β) Erkenntnis- und Methodenlehre.

Schon in manchen Punkten des vorigen Abschnittes, besonders aber beim letzten Teile sind einzelne Fragen aus der Methodenlehre mittelbar mit zur Behandlung gelangt. Es fragt sich nun, ob im Anschlusse daran und zur völligen Ergänzung dieses Gegenstandes noch eine besondere Methodenlehre am Platze ist oder ob es bei obigen Andeutungen sein Bewenden haben soll. Hören wir über diese Frage zunächst wiederum die

Ansichten der Berichte. Leider lassen uns dieselben hier fast völlig im Stiche. Der Bericht Kattowitz kommt aus dem schon früher angegebenen Grunde auch hier nicht in Betracht. Die übrigen Berichte beschränken sich entweder auf die Elemente der Logik oder fordern ohne jede Erläuterung oder Umgrenzung des Lehrstoffes lediglich eine Behandlung der wichtigsten Methoden. Etwas ausführlicher wünscht der Bericht Ohlau eine Einführung in das Beweisverfahren und in die Methoden der Wissenschaft, aber lediglich in dieser allgemeinsten Fassung, und Haupt- und Nebenbericht Breslau endlich beschränken sich hier auf die Forderung, daß von Wundts Logik der schon oben erwähnte 5. und 6. Abschnitt des I. Bandes, also lediglich Erkenntnislehre, durchzunehmen seien. Die Auswahl und Ordnung des Stoffes solle dem Lehrer überlassen bleiben. Das Ergebnis ist also ein sehr dürftiges. Auch die vier oben erwähnten Direktoren-Verhandlungen bieten in dieser Frage nichts Festes und Bestimmtes. Die Posener Versammlung spricht nur von elementarer Logik, die sächsische lehnt besonderen Unterricht in der Erkenntnis- und Methodenlehre völlig ab, weil er über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehe, die von Pommern wünscht dem gegenüber wiederum die Methodenlehre, ohne den Gegenstand dieses Unterrichtes näher zu kennzeichnen, und in der Verhandlung der Rheinprovinz endlich findet sich für die Beantwortung dieser Frage nur der Entwurf eines Lehrganges in der Logik von Schwertzell, der, wie oben schon erwähnt, die Elemente der Logik mit der Erkenntnislehre verquickt. Werfen wir noch einen Blick über die schwarz-gelben Grenzpfähle, so heißt es in den Lehrplänen der österreichischen Gymnasien (S. 319): „Ob der Lehrer auch noch die Methodenlehre zusammenhängend durchnehmen kann und soll, hängt davon ab, wieviel schon bei der Behandlung der Elementarlehre da und dort vorweg genommen wurde, außerdem aber auch von der Schülerzahl und der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Klasse". Also auch hier Unsicherheit und Schwanken. Und doch ist die Methodenlehre m. E. für den Schüler verständlicher und anregender, als die Behandlung der Elemente der Logik, und es wäre bedauerlich, wenn er nach jahrelangem Studium nicht wenigstens einen allgemeinen Einblick tun sollte in das Rüstzeug der Wissenschaften und in die Methode, wie sie ihre Ergebnisse gewinnen und ordnen. Nach der wenig erquicklichen Umschau, welche diesen Abschnitt einleitete, freut es mich daher um so mehr, auf Lambeck und Schulte-Tigges nicht nur als theoretische Verfechter desselben Gedankens, sondern auch als Verfasser praktischer und brauchbarer Schriften über diesen Gegenstand und damit als schätzenswerte und siegessichere Bundesgenossen und bewährte Bahnbrecher hinweisen und mich berufen zu können. Ich halte es aber zur Gewinnung einer größeren Einheitlichkeit der Anschauung für angemessen, der Methodenlehre eine ganz knappe Einleitung aus der Erkenntnislehre voran-

zuschicken, soweit dieselbe nicht schon bei den Elementen der Logik mitbehandelt worden ist. Nach diesen Gesichtspunkten versuche ich wiederum mit Stichworten den Gang dieses Unterrichtes zu skizzieren, und zwar im Anschlusse an Wundt, Lambeck, Schulte-Tigges und Höfler.

αα) Erkenntnislehre.

Das Denken muß einen Inhalt besitzen, um zu Erkenntnissen zu führen. Dieser Inhalt stammt aus unserer Erfahrung, aber wir gestalten ihn nach den Gesetzen unserer Vernunft. Durch dieselbe Vernunft werden wir uns auch des Erfahrungsinhaltes selbst erst bewußt. — Gibt es nun allgemein gültige Erkenntnisse oder Wahrheiten? (Philosophische Ansichten hierüber). Ja. Wo liegt nun diese Wahrheit, in uns oder außer uns in den Objekten? In der Einheit beider, indem wir eben den Erfahrungsinhalt nach der Einrichtung unserer Vernunft ordnen und gestalten. Gewißheit ist also das Ergebnis der Bearbeitung unmittelbar gegebener Tatsachen des Bewußtseins durch unser Denken. — Gemeine Gewißheit (allgemeine Anschauung) täuscht nicht selten (Beispiel: blauer Himmel); Schein und Gewißheit — Objektiv gewiß ist daher nur alles Wahrgenommene, was nicht in dem wahrnehmenden Subjekt seine Quelle hat. Relativ gewiß ist indes dasjenige Wissen, was noch durch neue Wahrnehmungen abgeändert werden kann. Also sind objektiv gewiß nur diejenigen Tatsachen, welche durch fortschreitende Berichtigung der Wahrnehmungen nicht mehr beseitigt werden können. Die Wirkung unbekannter Ursachen nennt man Zufall; derselbe entzieht sich also der wissenschaftlichen Erforschung. — Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Zufall. [12. Stunde.]

Die Ereignisse außer uns und die Vorstellungen in uns haben einen zeitlichen Verlauf. Zeit. — Die Dinge außer uns erscheinen geordnet, und zwar im Raume und durch den Raum, dem sie selbst wiederum angehören. Raum (eine stetige, in sich kongruente unendliche Größe, in welcher das unzerlegbare Einzelne in drei Richtungen bestimmt wird). — Bewegung (intensive oder zeitliche, extensive oder räumliche) — Zahl (Einheit und zusammengesetzte Einheiten; abstrakte und konkrete Zahl). — Die vier Anschauungsformen. [13. Stunde.]

Substanzbegriff (bei Aristoteles); Materie; Eigenschaften der Materie (Einfachheit der Elemente, wechselseitige Wirkungen derselben, Unveränderlichkeit mit Ausnahme der Bewegung) — Energie-Begriff; Kraftbegriff — Substanz und Energie — Substanz als Trägerin der Kraft — Physikalische Axiome (vor allem das Trägheitsprinzip und das Prinzip von der Erhaltung der Kraft). Substanz und Kraft. [14. Stunde.]

Kausalgesetz; Ursache und Wirkung (causa und effectus); deren Beziehungen zu einander — Kraft und Wirkung — Wie muß der Grund be-

schaffen sein, um eine bestimmte Folge zu erzielen? Zweckgesetz; Teleologie. — Kausalgesetz und Zweckgesetz. [15. Stunde.]

ββ) Methodenlehre.
(Heuristik und Systematik.)

aa) Heuristik: Beschreibung und Erklärung — Wahrnehmung mit absichtlicher Aufmerksamkeit — Beobachtung; — Experiment — Ziel der Beobachtung und des Experimentes; Schwierigkeiten der ersteren, Vorzüge des letzteren. — Ergebnis der Beobachtungen und Versuche als empirisches Gesetz. Begriff eines wissenschaftlichen Gesetzes — Charakter und Wert der Induktion; indicium. Schluß aus dem indicium (Indizienbeweis); Ähnlichkeit, Schluß aus der Ähnlichkeit (Analogiebeweis). [16. Stunde.]

Zusammenhang einer Erscheinung mit ihren Bedingungen; Ursachen, Kräfte als Ursachen, Kausalgesetz. — Hypothese als Ergänzung unseres Verständnisses der Tatsachen durch vermutungsweise Erklärung; Notwendigkeit, die Hypothese zu verifizieren; Wechsel der Hypothesen; Wert der Hypothese. — Wissenschaftliche Fiktion. [17. Stunde]

Ableitung von Sätzen aus allgemeingültigen Wahrheiten durch logische Schlüsse; Deduktion; Deduktion aus Synthese mehrerer und aus Analyse eines Satzes; Wert der Deduktion.

Übergang.

Verwertung der Induktion, Deduktion und der Hypothese in den den Schülern erschlossenen Wissenschaften. — Theorie einer Wissenschaft. [18. Stunde.]

bb) Systematik: Wissenschaftliches System; Anforderungen an ein wissenschaftliches System (streng und natürlich) — Aufbau eines Systems; Definitionen und Einteilungen; Axiome (Grundsätze, Prinzipien) und Lehrsätze (Folgerungen). — Zerlegung des Gesamtgebietes menschlicher Erkenntnis in einzelne Disziplinen oder Wissenschaften. — Zusammenfassung der Einzelwissenschaften zu Gruppen — Überblick über die gesamten Wissenschaften — universitas litterarum; Universitäten und Fach-Hochschulen (technische, Forst-, Berg-, Tierarznei-, landwirtschaftliche, Handels-Hochschulen). [19. Stunde.]

b) Empirische Psychologie.

Aus der Seelenlehre sollen nach den Lehraufgaben die Hauptpunkte der empirischen Psychologie zum Gegenstande der Behandlung gemacht werden. Daß darunter, wie vor allem der Bericht Neiße zutreffend ausführt, die Psychologie auf Grundlage der Erfahrung gemeint ist, dürfte

wohl nicht zweifelhaft sein. Wenn daher auch bei diesem Punkte einige der Berichte weitausholende Untersuchungen über den Sinn der Lehraufgabe anstellen, so heißt das eigentlich Holz in den Wald tragen. In der Tat kommen denn auch die scheinbar von den verschiedensten Gesichtspunkten ausgehenden Erörterungen ungefähr auf dieselben praktischen Forderungen und Vorschläge hinaus. Nach kurzen Belehrungen über die Vorstellungen, die Empfindungen und das Bewußtsein sollen im wesentlichen Fühlen und Wollen Gegenstand der Unterweisung sein. Mit dieser Inhaltsumgrenzung kann man sich einverstanden erklären. Bei der später folgenden näheren Skizzierung der einzelnen Punkte lehne ich mich deshalb auch an diese allgemeine Inhaltsangabe an. Für die genauere Einteilung des gesamten Stoffes bieten die Berichte nur vereinzelt nähere Angaben. Der Bericht Görlitz zieht auch die Höflerschen psychologischen Schulversuche in den Kreis der Betrachtung hinein; er verhält sich ihnen gegenüber im wesentlichen ablehnend. Ich teile diesen Standpunkt, obschon die österreichischen Lehraufgaben das Experiment im psychologischen Unterrichte für unentbehrlich erklären. Daß kleinere Versuche und Beobachtungen, die keiner Apparate bedürfen, gemeinsam gemacht oder wenigstens angedeutet werden, halte ich für selbstverständlich. Aber die psychologischen Schulversuche von Höfler und Witasek, die in den österreichischen Instruktionen namentlich empfohlen werden, gehören m. E. mehr in die Geometrie, Optik und Akustik, als in die philosophische Propädeutik. Zudem lenken sie die Aufmerksamkeit der Schüler ab, arten leicht in Spielerei aus, erfordern viel Zeitaufwand und sind doch nicht ohne jeden Apparat durchzuführen, wie die österreichischen Instruktionen anzunehmen scheinen. Dagegen unterschreibe ich Wort für Wort eine andere Bemerkung dieser Instruktionen, die sich mit der vielberufenen Wissenschaftlichkeit dieses Lehrgegenstandes befaßt. Sie lautet (S. 320): „Wenn die wissenschaftliche Psychologie unserer Tage sich in Erkenntnis der methodischen Schwierigkeiten etwas einseitig, dafür aber mit redlichem Streben nach möglichster Exaktheit insbesondere den vergleichsweise einfachsten psychischen Tatsachen zuwendet, so darf der propädeutische Unterricht nicht völlig das Gleiche tun. Denn hier, wo es sich ja eben um die erste Einführung handelt, müssen die einzelnen Gebiete nach ihrem inneren Werte, nicht nach ihrer methodischen Durchbildung behandelt werden.“ Bei diesem Unterrichte wird der Lehrer ja gewiß die einschlägigen physiologischen Tatsachen und die feststehenden Ergebnisse der fortschreitenden wissenschaftlichen Forschung zu berücksichtigen haben, aber die gesamte Sinnes- und Nerven-Physiologie ist doch nur eine geringfügige Nebensache im Vergleiche zur unverrückbaren Hauptaufgabe dieses Unterrichtes, zur klaren, bestimmten Darstellung psychischen Geschehens. Psychophysischer Parallelismus und Seelensubstrat sind zwar Begriffe, die füglich nicht wohl

aus dem Gange dieses Unterrichtes ausgeschaltet werden können, schon deswegen nicht, um die jungen Leute nicht verständnis- und wehrlos dem Phrasenschwall einer unverstandenen und vielfach wohl auch unverständlichen Tagesliteratur zu überliefern, aber unverrückbar fest muß aus diesem Unterrichte die Überzeugung von dem Vorhandensein der Seele im christlichen Sinne und von der höheren Bestimmung des Menschen hervorgehen. „Wehe denen, die Ärgernis geben."

Die vier öfter erwähnten Direktoren-Versammlungen fordern einstimmig die Behandlung der wichtigsten Lehren aus der empirischen Psychologie, wozu in Pommern mit Recht hinzugefügt ist „unter Ausnutzung der Beobachtung". Wenn nach den Beschlüssen derselben Direktoren-Versammlung auch gelegentlich auf schwierigere philosophische Probleme eingegangen werden soll, so darf das m. E. in dem Psychologie-Unterrichte nur insoweit geschehen, als sich diese Fragen ungezwungen ergeben, also besonders bei der Behandlung der Willensfreiheit. Im übrigen möchte ich die Erörterung philosophischer Probleme gelegentlichen Feierstunden im übrigen Unterrichte zuweisen.

Ich gehe nunmehr dazu über, auch für diesen Unterricht den Gang der Unterweisung kurz zu skizzieren.

Sinnesreiz, Nervenerregung, Gehirnveränderung, Empfindung — Wiederholung des im früheren naturwissenschaftlichen Unterrichte über die Sinne, deren Einteilung und Wirkungsweise, das Nervensystem und das Gehirn Gelernten — die Seele wird sich der Empfindung bewußt, Wahrnehmung, Bewußtsein. — Wie der physikalische Vorgang in einen physiologischen und dieser in einen psychischen übergeht, ist unerklärbar. — Wesen der Seele, Physiologie, Psychophysik, Psychologie, Wechselwirkung von Leib und Seele aufeinander — Das Bewußtsein der Seele als gegenständliches (Denken), zuständliches (Fühlen), ursächliches (Wollen). Diese reinliche Scheidung tritt in der Wirklichkeit nie auf. Kopf und Herz, Verstand und Gemüt. [1. Stunde.]

Anschauung, Abhängigkeit der Vorstellung von der Anschauung, Bewahrung der Vorstellung im Bewußtsein ohne Wiederholung der Anschauung, Gedächtnis, Erinnerung. — Verknüpfung von Vorstellungen (Ideenassoziation); Interesse, Aufmerksamkeit, Mnemotechnik — Phantasie (Künste) — Unbewußte Zustände, Einfälle, Träume — Optische Täuschung, Illusion; Halluzination; Suggestion, Hypnose. [2. Stunde.]

Zustände von Lust und Unlust; Laune, Stimmung — Einwirkung der äußeren Welt und unseres Leibes auf unser Gefühl; umgekehrt Wirkung unserer Gefühle auf den Körper und auf unsere Auffassung der Außenwelt; Färbung des Gefühls. — Arten des Gefühls nach dem Grade (Gefühle und Affekte) und nach der erregenden Vorstellung (intellektuelle, sittliche,

religiöse, ästhetische) — Lebensgefühl, Gemütszustand; Individualität; Temperament (die vier Temperamente der alten Physiologie werden nur erwähnt) nach der Art und Dauer der Erregbarkeit, nach der vorwiegenden Seite der Seele (Verstandesmenschen, Gemütsmenschen), nach der vorwiegenden Gemütsstimmung (Optimisten, Pessimisten), nach besonderen Anlagen (intelligenter Mensch, Talent, Genie, witziger Mensch, Satiriker), nach der Lebensauffassung (Idealist, Realist). — Selbstgefühl, Selbstbewußtsein, Ehrgefühl (Ehre, Standesehre, Hochmut, Stolz, Eitelkeit); Mitgefühl. — Egoismus, Altruismus — Sympathie, Antipathie. [3. und 4. Stunde.]

Trieb (Instinkt) und Wille — Begehren, Leidenschaft, Sucht, Hang — Willkürlich, unwillkürlich; Willkür — Willensstetigkeit, Charakter; Physiognomie — Willensfreiheit als notwendige Voraussetzung des Gefühles der Verantwortlichkeit; Sollen (kategorischer Imperativ); Richtung unseres Wollens im Sinne des Sollens und umgekehrt; sittliches Gesetz und Gewissen (sittliches Gefühl); Unterordnung unseres Wollens unter einen höheren Willen; ewige Bestimmung des Menschen. [5. und 6. Stunde.]

2. Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen?

a) Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten.

α) Seine Einführung in den Lehrplan.

Daß und warum der Unterricht in der philosophischen Propädeutik nach unserer Auffassung der Lehrpläne einen Teil des deutschen Unterrichtes bilden muß, ist im I. Teile dieses Berichtes entwickelt worden. Damit ist zugleich auch die Frage erledigt, welchem Lehrer dieser Unterricht zufallen soll. Die Antwort lautet: Dem Lehrer des Deutschen. Denn es ist doch wohl nicht angängig, vom deutschen Unterrichte eine bestimmte Anzahl Stunden abzuzweigen, um sie einem besonderen Lehrer für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zuzuweisen. Das würde den organischen Zusammenhang des Unterrichtes aufs empfindlichste stören und einen unerträglichen und haltlosen Zustand der Zersplitterung zeitigen. Es kann also der philosophische Unterricht bei der jetzigen Lage der Dinge schlechterdings keinem anderen Lehrgegenstande, als dem Deutschen und keinem anderen Lehrer, als dem des Deutschen, zufallen. Bei dieser Forderung schreckt mich weder der Einwand, daß dieses Unterrichtsfach die für den philosophischen Lehrgegenstand notwendige Zeit nicht entbehren könne, noch der Einwurf, daß doch nicht jeder Lehrer des Deutschen in Prima die verbriefte Lehrbefähigung für diesen Unterricht besitze oder nach

seiner Persönlichkeit gerade für diesen Unterricht geeignet sei. Das Deutsche leistet ja mit dem philosophischen Einführungsunterrichte keine Handlangerdienste für fremde Disziplinen, sondern ebnet sich selbst die Pfade für seine eigenen Zwecke und greift Belehrungen zu einem Systeme zusammen, die es sonst an allen Ecken und Enden in zersplitterter Form doch zu geben hätte. Es liegt also weniger eine Mehrbelastung, als eine andere Gruppierung seines eigensten Unterrichtsstoffes vor. Wo aber ein Wille ist, ist auch ein Weg. Daß an den Lehrer durch diesen besonderen Unterricht höhere Anforderungen in seiner Vorbereitung und in der methodischen und systematichen Gruppierung seines Lehrstoffes gestellt werden, will ich bereitwillig zugeben. Aber liegt in dieser Vertiefung seiner Aufgabe nicht auch zugleich eine wesentliche Erleichterung für ihre Lösung? Andererseits aber wird gerade der Lehrer des Deutschen schon zufolge der Ordnung der Lehramtsprüfung eher, als die Lehrer anderer Fächer, im Besitze der Lehrbefähigung für die philosophische Propädeutik sein. Und besitzt er auch diese amtliche Bescheinigung für dieses Unterrichtsfach nicht, so verbürgt doch die Betrauung mit dem deutschen Unterrichte in den oberen Klassen im allgemeinen ein solches Maß allgemeiner Bildung und philosophischer Schulung, daß er vor dieser neuen Aufgabe nicht ängstlich zurückschrecken, sondern ihre glückliche Lösung zu seiner Ehrenpflicht machen wird. Ich teile in dieser Hinsicht vollkommen das von Matthias (prakt. Päd.) mit Zuversicht geäußerte Vertrauen in unseren Stand. Sollten aber wirklich einmal alle diese Voraussetzungen nicht zutreffen, nun, so muß man sich mit der Hoffnung auf eine bessere Zukunft trösten und bescheiden; denn die philosophische Propädeutik ist in den Lehraufgaben ja nur als „wünschenswert" bezeichnet.

Bevor ich zur Darlegung meiner bestimmteren Vorschläge für die Einordnung der philosophischen Propädeutik in den Gang des deutschen Unterrichtes übergehe, sei es mir gestattet, zur Beleuchtung des gegenwärtigen Standes dieser Frage in unserer Provinz die statistischen Ergebnisse mitzuteilen, welche ich aus meiner anfangs erwähnten Umfrage gezogen habe. Ich mache vorweg darauf aufmerksam, daß ich diese Zeilen im Sommer 1904 niederschreibe, sodaß die Angaben für den Sommer 1905 nur eine annähernde Gültigkeit haben dürften, zumal acht in der Entwickelung zu Vollanstalten begriffene höhere Schulen durch etwaige neue Ausgestaltung ihrer erweiterten Lehrpläne eine geringe Verschiebung herbeiführen dürften. Die Umfrage ist an 54 Anstalten ergangen (jene acht einbegriffen). Antworten sind von allen bis auf eine eingegangen, sodaß der Überblick ein nahezu vollständiger ist.

Von den 53 in Betracht kommenden höheren Lehranstalten haben 31 keinen besonderen Unterricht in philosophischer Propädeutik in ihren Lehr-

plan aufgenommen (Gruppe a), an 14 Anstalten wird dieser Unterricht regelmäßig erteilt (Gruppe b), an 8 werden Versuche gemacht (Gruppe c). Ich stelle zunächst die Angaben über die Lehrer mit Lehrbefähigung in philosophischer Propädeutik zusammen.

Anzahl der Lehrer mit philosophischer Lehrbefähigung	An Anstalten in Gruppe			Gesamtzahl der Anstalten	Gesamtzahl der Lehrer für Phil. in Gruppe			Insgesamt Lehrer mit Lehrbefähigung.
	a	b	c		a	b	c	
—	4	2	1	7	—	—	—	—
1	11	7	—	18	11	7	—	18
2	7	1	5	13	14	2	10	26
3	6	3	1	10	18	9	3	30
4	1	—	—	1	4	—	—	4
5	1	1	1	3	5	5	5	15
6	—	—	—	—	—	—	—	—
7	1	—	—	1	7	—	—	7
								= 100 an 46 Anstalten.

Insgesamt haben also nur 7 Anstalten keinen Lehrer mit philosophischer Lehrbefähigung; trotzdem wird nicht nur an 3 von diesen 7 Anstalten schon jetzt Unterricht in philosophischer Propädeutik erteilt, sondern auch an den Anstalten mit geeigneten Lehrern erteilen in 13 von 14 bezw. in 2 von 8 Fällen diesen Unterricht Lehrer ohne besondere Lehrbefähigung. Alle übrigen Anstalten besitzen geeignete Lehrkräfte, teilweise sogar in überraschend großer Zahl. Unter den 100 Lehrern mit philosophischer Lehrbefähigung befinden sich nach Ausweis der Mitteilungen 15 Kandidaten, sodaß es auch an geeignetem Nachwuchs nicht fehlen wird.

Des weiteren wird es interessieren zu erfahren, mit welchem Unterrichte bisher an den 14 + 8 = 22 Anstalten, wo in philosophischer Propädeutik Unterweisungen stattfinden, diese verbunden waren. Einen Überblick hierüber bietet die folgende Tabelle:

		Verbunden mit Deutsch	Verbunden mit Mathematik und Physik	Verbunden mit Deutsch und alten Sprachen	Verbunden mit Deutsch, den Fremdsprachen und Mathematik	Besonderer Unterricht (jetzt nicht mehr)
An-stal-ten	aus Gruppe b	13	1	—	—	—
	aus Gruppe c	4	—	2	1	1
Summe d. Anstalten		17	1	2	1	1

Also an 17 von 22 Anstalten ist dieser Unterricht schon jetzt ausschließlich mit dem Deutschen verbunden, an drei weiteren im wesentlichen mit Deutsch und daneben mit anderen Fächern, nur an einer mit Mathematik und Physik, und an einer endlich ist er zeitweilig als besonderer Unterricht erteilt worden. Das Bild, welches sich so ergeben hat, entspricht also schon jetzt fast vollständig den von mir entwickelten Grundsätzen.

Ich gehe nunmehr dazu über, die für die philosophische Propädeutik erforderliche Stundenzahl festzustellen und ihre zweckmäßigste Verteilung auf die einzelnen Klassen zu untersuchen. Hier möge eine statistische Übersicht über die jetzigen Verhältnisse vorangestellt sein.

Es unterrichten von den 14 Anstalten — die anderen 8 Anstalten müssen hier wegen der unbestimmten Angaben unberücksichtigt bleiben —

in Logik und Psychologie	7
nur in Logik	4
nur in Psychologie	1
in Logik und Geschichte der Philosophie	1
noch unbestimmt	1
Summa	14

Die 7 Anstalten, welche den Unterricht in der Logik und Psychologie betreiben, blicken zugleich auf die längste Erfahrung in diesem Unterrichtszweige zurück. Von diesen Anstalten haben im einzelnen diesen Unterricht eingeführt

seit 2 Jahren . . . 1 Anstalt,
„ 3 „ . . . 1 „

seit 4 Jahren . . . 1 Anstalt,
„ 5 „ . . . 2 Anstalten,
seit mehr als 5 „ . . . 1 Anstalt
und nur 1 Anstalt seit erst 1 Jahre.

An 6 von diesen Anstalten wird der betreffende Unterricht in O I und U I erteilt, an einer nur in U I; von den ersten 6 Anstalten haben 5 vereinigte Primen. Nach den Angaben nun verwendet von diesen Anstalten eine alle zwei Jahre 20 Stunden auf diesen Unterricht, also durchschnittlich jährlich 10. Jährlich 12 Stunden werden an einer Anstalt verwertet, 12 bis 15 an 2, 18 an 1, 15—20 an 1; unbestimmt (Zahl der Stunden, die der deutsche Unterricht übrig läßt) ist die Zahl endlich an einer Anstalt. Der jährliche Durchschnitt beträgt also 14 Stunden, oder mit anderen Worten: Nach den ältesten Erfahrungen in unserer Provinz sind für den gesamten propädeutischen Unterricht in der Philosophie durchschnittlich 28 Stunden erforderlich.

Ich füge noch hinzu, daß der jährliche Durchschnitt bei den Anstalten, die nur Logik oder nur Psychologie lehren, 13 Stunden beträgt, sodaß also der gesamte Lehrstoff (Logik und Psychologie) 26 Stunden erfordern würde, was sich mit dem obigen Ergebnisse von 28 Stunden ungefähr deckt.

Es erhebt sich nun die Frage, wie viele Stunden für den von mir entworfenen Lehrgang erforderlich sein dürften. Ich habe zur genauen Feststellung des Zeitmaßes und zur Abrundung des Stoffes für die einzelnen Unterrichtsstunden das gesamte Lehrgebiet in Einzelteile zerlegt und hinter denselben in fortschreitender Numerierung die nach meiner Meinung und Erfahrung erforderliche Zeit vermerkt. Danach würde die Logik mit psychologischer Einleitung und Erkenntnis- und Methodenlehre 19 Stunden, die Psychologie noch weitere sechs Stunden erfordern. Legt man drei Stunden zu Wiederholungen ein, so ergeben sich insgesamt ebenfalls 25 + 3 = 28 Stunden zur Bewältigung des gesamten Stoffes. Ich habe diese Ausrechnungen erst nach Fertigstellung meines Entwurfes angestellt, sodaß ich mich von Voreingenommenheit frei weiß und danach wohl die Übereinstimmung in der Zeitbemessung zur Grundlage meiner weiteren Ausführungen machen darf. Ich sehe hier von den Einzelvorschlägen ab, die in den Berichten hier und da gemacht sind, weil nirgends der Versuch einer klaren Berechnung der wirklich nötigen Zeit unternommen ist.

In unserer Aufgabe wird die philosophische Propädeutik durch die Fassung der Frage auf Prima beschränkt. Auch in den methodischen Bemerkungen der Lehrpläne (S. 22) ist von einer Aufnahme dieses Unterrichtsgegenstandes in den Lehrplan der Prima die Rede. Aber die Lehraufgabe selbst findet sich bei dem deutschen Unterrichte der O II—O I. Hieraus und

aus dem inneren Zusammenhange des gesamten deutschen Lehrganges der drei oberen Klassen, entnehme ich die Berechtigung zu folgendem Vorschlage, der, so viel ich sehe, auch schon von anderer Seite gemacht ist. Da die Unterweisung in der formalen Logik von wesentlicher Bedeutung für die Disposition und Ausarbeitung der deutschen Aufsätze ist, so halte ich es für angebracht, die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß für O II vorwegzunehmen und dort vor oder nach dem ersten Aufsatze zu behandeln. Das von mir für diesen Stoff angesetzte Zeitmaß beträgt 9 Stunden oder 3 Wochen. Hiernach würde ich vorschlagen, die ersten 3 Wochen in der O II auf die Behandlung des angegebenen Teiles der Logik zu verwenden, oder, wenn erst das Ergebnis des ersten Aufsatzes abgewartet werden soll, die ersten drei Wochen nach Pfingsten oder die letzten drei Wochen des ersten Schulviertels. Die Annahme dieses Vorschlages würde den Vorteil bieten, daß bei der Anfertigung von Aufsätzen oder bei der Erklärung der Lektüre in allen Sprachen ein sicheres Fundament vorläge, auf dem nunmehr der Unterricht ohne Besorgnis des Nichtverstandenwerdens fußen könnte.

So blieben die psychologische Einleitung in die Logik, eine kurze Wiederholung der formalen Logik aus O II, die Erkenntnis- und Methodenlehre und die Psychologie für Prima, nach meiner Berechnung insgesamt 16 + 3 Stunden (letztere zur Wiederholung) = 19 Stunden oder 6 Wochen an den Gymnasien und 5 an den Oberrealschulen. Für den weiteren Ausbau des Lehrganges ist nunmehr zwischen Anstalten mit getrennter und mit vereinigter O I und U I zu unterscheiden. Bei den Anstalten ersterer Art würde ich den gesamten weiteren Unterricht in Logik und Psychologie der U I zuweisen, um in O I das volle Rüstzeug dieses Wissens in den Dienst des übrigen Unterrichts stellen zu können und Zeit für nunmehr ganz anders wirksame philosophische Lektüre zu gewinnen. Für die weitere Verteilung des Stoffes auf U I würde ich im einzelnen folgenden Vorschlag zu machen haben. Entweder vereinigt man die psychologische Einleitung zur Logik mit der Psychologie und stellt nun diese dem weiteren philosophischen Unterrichte voran, und zwar am besten nach Beendigung des ersten Gegenstandes der Klassenlektüre im ersten Schulviertel. Es würden insgesamt 6 + 2 = 8 Stunden oder 3 Wochen erforderlich sein. Hierzu würde ich die drei letzten Wochen vor den Sommerferien für besonders geeignet halten. Den Rest, also die Wiederholung der formalen Logik und die Erkenntnis- und Methodenlehre, zusammen etwa 10 Stunden oder 3—4 Wochen, würde ich dem dritten Schulviertel, also dem Monat Dezember zuweisen. Eine andere passende Verteilung wäre es, die gesamte Logik nebst Erkenntnis- und Methodenlehre von Pfingsten bis zu den Sommerferien und dann die Psychologie vor Weihnachten zu behandeln. Diese Einteilung bietet den

Vorteil ganz systematischen Fortschreitens, jene ordnet den Stoff mehr nach der Verständniskraft der Schüler. Bei Anstalten mit vereinigten Primen würde ich den Stoff wiederum in einer der angeführten Arten teilen und nun entweder alle zwei Jahre so wie oben in U I verfahren, oder — und dieser Verteilung gebe ich den Vorzug — die eine Hälfte im ersten Jahre zwischen Pfingsten und den Sommerferien durchnehmen und die zweite Hälfte zu derselben Zeit im zweiten Jahre. Diese genauere Festsetzung, sowie die bindende Auswahl des Stoffes an den einzelnen Anstalten würden nicht die deutschen Fachkonferenzen, sondern die allgemeinen Lehrerkonferenzen zu treffen haben, da die philosophische Propädeutik in ganz besonderer Weise allen Unterrichtsfächern zugute kommen dürfte. Endlich sei noch bemerkt, daß an sich zwar die Durchnahme der Optik und Akustik vor der Psychologie erwünscht, aber auch nur erwünscht und nicht etwa notwendig erscheint.

β) Die Methode dieses Unterrichtes.

aa) Darbietung des Stoffes.

Über die Art der Darbietung des Stoffes sind die Berichte, so weit sie sich mit dieser Frage befassen, im wesentlichen einig. Gefordert wird im ganzen mit Recht, daß der Lehrer an die bereits vorhandene Erfahrung der Schüler anknüpfe, sie durch geschickte Fragen zu dem Neuen hinführe, die gewünschten Ergebnisse sie selbst finden lasse und seinerseits nach Bedarf nur die Nomenklatur hinzugebe. Aber diese terminologischen Bezeichnungen sind auch überall auf ihre Bedeutung zu prüfen bezw. zu erklären. Nach meinen Erfahrungen empfiehlt es sich, das in einer Stunde gewonnene Ergebnis durch kurze scharfe Skizzierung in Dispositionsform gleichzeitig mit dem Weiterschreiten im Unterrichte auf der Tafel entstehen zu lassen, damit jeder Schüler sich in jedem Augenblicke den Gang und die Ergebnisse des Unterrichtes wieder vergegenwärtigen kann. Daß außerdem die Tafel vielfach oder eigentlich stets zu benutzen ist, bedarf kaum einer besonderen Erwähnung. Hervorzuheben ist dagegen noch, daß der Lehrer wie stets, so besonders in diesem Unterrichte, schlicht und verständlich fragen und unterweisen, daß er sich insbesondere vor Phrasen und Prunken mit Wissen unter reichlicher Benutzung von Kunstausdrücken hüten soll. Je tiefer er selbst in seinen Gegenstand schon eingedrungen ist — das docendo discimus erfährt man selten so handgreiflich an sich selbst wie auf diesem Gebiete —, desto klarer, faßlicher und verständlicher wird er sich auch ausdrücken lernen: verbaque provisam rem non invita sequentur. Wenn es so in diesem Unterrichte in der Hauptsache auf den Dialog in sokratischer Art ankommt, so soll dem gegenüber doch die

deduktive Lehrweise nicht gänzlich verworfen werden. Wo man durch ihre Anwendung ohne erheblichere Einbuße an gedeihlicher Mit- und Eigenarbeit der Schüler schneller zum Ziele kommt, darf sie unbedenklich Platz greifen; ihre Anwendung muß aber auf einzelne Teile beschränkt bleiben und darf nicht etwa zu einer Vortragsstunde führen, von der die Schüler keinen rechten Gewinn haben würden. Dieser Gefahr beugt auch schon die richtige Vertiefung und Durcharbeitung des dargebotenen Stoffes vor, zu der ich nunmehr übergehe.

bb) Vertiefung des Stoffes.

Wenn das richtige Verständnis des behandelten Lehrstoffes erreicht ist, muß dieser nicht nur durch wiederholende Fragen fest eingeprägt, sondern vor allem auch durch Beispiele veranschaulicht und eingeübt werden. Diese Beispiele müssen die Schüler — durch Fragen des Lehrers auf den richtigen Weg geleitet — selbst aus ihrer Erfahrung und besonders aus dem im gesamten übrigen Unterrichte Gelernten finden oder richtiger zu finden angehalten und angeleitet werden. So erst tritt dieser Unterricht in die rechte Verbindung mit dem sonstigen Wissen der Schüler. Notwendige Voraussetzung hierbei ist es, daß der Lehrer des Deutschen selbst Fühlung mit dem gesamten übrigen Unterrichte, vornehmlich auch mit dem naturwissenschaftlichen, gewonnen hat und dauernd behält. Denn nur bei eigener Beherrschung des Stoffes der anderen Lehrgebiete vermag er seinen philosophischen Unterricht lebenswahr und im rechten Sinne nutzbringend zu gestalten. Im Grunde ist damit übrigens keine neue Forderung erhoben. Wie nämlich der deutsche Unterricht in den oberen Klassen den Mittelpunkt des gesamten Lehrstoffes bilden soll, so muß auch abgesehen von der philosophischen Propädeutik der Deutsch-Lehrer schon jetzt einen besonders offenen Blick für alle anderen Lehrfächer und eine ausreichende Kenntnis ihres Lehrstoffes und Unterrichtsganges besitzen. Der Bericht Patschkau will diese besondere Aufgabe des Lehrers im propädeutischen Philosophie-Unterrichte durch den auch schon früher von anderer Seite gemachten Vorschlag erleichtern, daß der für diesen Unterricht geeignete Stoff, nach zweckmäßigen Gesichtspunkten geordnet, für den betreffenden Fachlehrer von allen Lehrern in ein Sammelbuch eingetragen werde. Dieser Gedanke ist gewiß gut gemeint, und seine Ausführung könnte wertvoll werden; aber ich fürchte, daß sie in der Praxis Stückwerk bleiben wird, und bin überzeugt, daß der rechte Arbeiter auf diesem Felde lieber unter eigenem Schweiße das Feld pflügen und die selbstgewählte Saat in die Furchen streuen will. Auch stehen für den Anfang ausreichend viele Beispiele in Zieglers Beispielheft zur Logik und in Höflers Grundlehren der Logik und

Psychologie zu Gebote. Übrigens ist schon in der betreffenden Konferenz-Beratung der Ausdruck „geeigneter Stoff" durch „besonders geeignete Beispiele" ersetzt worden.

cc) Wiederholung des Stoffes.

Zu Beginn einer jeden Stunde ist natürlich, und zwar am besten nach einem kurzen Gesamtüberblicke über das bereits Erarbeitete, der besondere Lehrstoff der vorhergehenden Unterrichtsstunde eingehend zu wiederholen. Es empfiehlt sich nach meiner Erfahrung, überall da, wo der Stoff es gestattet, besondere Beispiele in beschränkter Zahl und gegebenenfalls aus bestimmten Gebieten des übrigen Unterrichtes als häusliche Arbeit für jede Stunde zur Wiederholung des Stoffes bilden und diese nach den Fragen über den Gegenstand der letzten Stunde vorzeigen zu lassen und mit Auswahl durchzunehmen und zu besprechen. Die für alle Unterrichtsfächer vorgeschriebenen kleinen Ausarbeitungen können natürlich auch im Deutschen stofflich dem philosophischen Unterrichte entnommen werden, wenn gerade eine solche Arbeit in die Zeit dieses Unterrichtes fällt; empfehlen möchte ich dieses als ständige Einrichtung aber nicht. An einer Anstalt wird im Anschlusse an die philosophische Propädeutik alljährlich ein Aufsatz philosophischen Inhaltes den Schülern aufgegeben. Wenn ich diese Einrichtung auch nicht allgemein zur Pflicht gemacht wissen möchte, so steht doch fest, daß die Aufgaben allgemeineren Inhalts erst im Anschlusse an den Unterricht in der Philosophie inhaltlich gediegen und für die Schüler ergebnisreich werden können.

In mehreren Berichten ist die Frage unserer Aufgabe auch dahin aufgefaßt worden, daß hier besondere Lehrproben gegeben werden sollten. Ich glaube, daß diese Auslegung zu weit geht. Dagegen weise ich gern darauf hin, daß der Verfasser des Berichtes Görlitz Zeit und Kosten nicht gescheut hat, an zwei böhmischen Gymnasien, Reichenberg und Leipa, dem propädeutischen Unterrichte beizuwohnen. Die Schilderung des dort Gesehenen erweckt die Überzeugung, daß dieser Unterricht nicht unter der so vielfach befürchteten Gleichgültigkeit der Schüler und Lehrer zu Grunde zu gehen braucht, und legt mir mit dem Berichterstatter den Wunsch nahe, daß zu solchen Studienreisen recht viele Lehrer durch staatliche Beihilfen ermuntert werden möchten.

γ) Lehrbuch.

Können denn aber unsere Schüler den im Philosophie-Unterrichte durchgenommenen Lehrstoff bei Anwendung der im vorigen Abschnitte geschilderten Methode sich ohnes weiteres als dauernden Besitz aneignen, oder bedarf es

nicht vielmehr auch in diesem Fache wenigstens zur häuslichen und zusammenfassenden Wiederholung eines Lehrbuches oder wenigstens eines Leitfadens? Die Frage stellen heißt sie beantworten. In Österreich sind natürlich Lehrbücher im Gebrauche, da hier die philosophische Propädeutik ja ein selbständiges Unterrichtsfach bildet, während sie bei uns dem Deutschen angegliedert werden soll. Bei der geringen Stundenzahl, die bei uns diesem Fache gewidmet werden kann, würde ein knapper Leitfaden für die Schüler am meisten zu empfehlen sein. Er müßte aber bei den Regeln wenigstens ein Beispiel bieten und würde am besten von vornherein mit weißem Papier durchschossen für eigenhändige Zusätze und Bemerkungen des Schülers. Es würde natürlich ebenfalls dem Zwecke genügen, wenn ein solcher Leitfaden etwa einen Anhang zum Lesebuche bildete. (Vergl. Bieses Deutsches Lesebuch.) Handlicher und praktisch brauchbarer wäre aber ein besonderes, gut kartoniertes Heftchen. Für einen solchen Leitfaden sprechen sich denn auch die Berichte von Görlitz und Sagan und die Konferenzbeschlüsse von Neiße und Sagan aus. Der Bericht Neiße würde auch für die Benutzung eines Leitfadens sein, wenn ein geeigneter vorhanden wäre. Gegen ein Lehrbuch hat sich die Konferenz Ohlau erklärt. Die übrigen Berichte äußern sich nicht zu der Frage, sodaß also im ganzen geschlossen werden darf, daß die Stimmung in Lehrerkreisen der Benutzung eines Leitfadens günstig ist. Besonders treffend hat sich m. E. über diese Frage der Direktor Breslau K. W.-G. in der Konferenz-Beratung folgendermaßen geäußert: „Wünschenswert scheint mir es, ein kurzes Kompendium den Schülern in die Hand zu geben; es braucht nicht gerade mehr Seiten zu umfassen, als Stunden für die Sache zur Verfügung stehen, muß aber wohl geordnet sein, alle termini technici erklären usw., so daß der Lehrer an diesem „Leitfaden“ wirklich eine Leitung hat und nicht bei seinem Vortrage ins Unendliche hinein sich verliert . . . Auch wird durch ein solches Kompendium, das durchzuarbeiten Vorschrift ist, in etwas der Gefahr vorgebeugt, daß . . . ein Lehrer irgendwelche gerade auftauchenden . . . Ideen und Hypothesen als allerneueste und unumstößliche Wahrheit den Schülern predigt, sich damit in einen Gegensatz zu dem sonstigen Unterrichte stellt und heillose Verwirrung in den Köpfen der Jugend anrichtet.“ Unter den Direktoren-Versammlungen haben sich, um auch dies noch anzuführen, die von Pommern und Sachsen für einen kurzen Leitfaden ausgesprochen, die von Posen hält einen solchen nicht für erforderlich, die der Rheinprovinz konnte bei ihrer Aufgabe zu der Frage keine Stellung nehmen. Wenn trotzdem laut Ausweis meiner Umfrage an keiner der 22 Anstalten, wo besonderer Unterricht in philosophischer Propädeutik erteilt wird oder erteilt worden ist, ein solcher Leitfaden sich in den Händen der Schüler befindet, so dürfte diese Erscheinung ihren Grund eben darin haben, daß zur Zeit,

wie der Bericht Neiße hervorhebt, noch kein allgemein befriedigendes Hilfsmittel solcher Art vorliegt. Das ist auch natürlich, weil man sich doch zunächst über den Umfang des zu behandelnden Gebietes wenigstens im allgemeinen klar geworden sein muß, ehe an eine erfolgversprechende Ausarbeitung eines Leitfadens herangegangen werden kann. Ich erwähne noch, daß zwei Anstalten mitteilen, der Lehrer richte sich nach Höfler bezw. Beck und Höfler, und daß an einer der allgemeine Lehrgang sich an Rumpel anschließt. Auch verweise ich diejenigen, welche sich über diese Frage näher unterrichten wollen, auf die Ausführungen des Hauptberichtes für die 9. sächsische Direktoren-Versammlung S. 64—70. Ebensowenig wie jener Berichterstatter bin ich in der Lage, ein Büchlein empfehlen zu können; auch habe ich vermutlich in noch geringerem Umfange als Muff die vorhandenen Lehrbücher auf ihre praktische Brauchbarkeit prüfen können. Die vielfach gehörten abfälligen Urteile über das wohl in anderen Provinzen am meisten benutzte und von dem Mitberichterstatter der pommerschen Direktoren-Versammlung empfohlene Büchlein von Jonas teile ich nicht im vollen Umfange, verhehle aber auch nicht, daß dieses Lehrmittel in seiner jetzigen Gestalt meinen Beifall nicht findet. (Vgl. über dieses Büchlein auch Hacks' Urteil in Zeitschrift für lateinl. höh. Schulen, 15. Jahrgang, Heft 4 und 5, S. 2 ff.)

So lange nun kein Leitfaden diesem Unterrichte zu Grunde liegt, wird man sich auf andere Weise behelfen müssen. Ganz ohne Anhalt und Stütze darf man doch die Schüler nicht lassen. Da ein Mitschreiben der Schüler bei der Durchnahme des Stoffes aus methodischen Gründen ausgeschlossen ist, bleibt etwa übrig, den Schülern am Ende der Stunde das Durchgenommene kurz zu diktieren. Persönlich habe ich einen anderen Weg eingeschlagen. Wie ich oben schon bemerkt habe, empfehle ich es, den durchgearbeiteten Stoff gleichzeitig mit der Durchnahme in Dispositionsform an die Tafel zu schreiben. Ich habe nun meinen Schülern gestattet, dieses Schema am Ende der Stunde oder gelegentlich auch — bei Teilung des Stoffes in getrennte Gruppen — während der Stunde vor dem Übergange zu einer neuen Gruppe in ein besonderes Heftchen einzutragen. Mit diesem Vorschlage komme ich auf halbem Wege einem Gedanken des Direktors zu Ohlau entgegen, der in der Konferenz-Beratung folgenden Leitsatz empfohlen hat: „Ein besonderes Lehrbuch ist überflüssig, das Diktieren zu vermeiden. Dagegen haben die Schüler nach jeder philosophischen Stunde noch an demselben Tage den Ertrag der Stunde in recht knapper Form aufzuschreiben. Der Lehrer empfängt diese Ausarbeitungen am nächsten Tage, überzeugt sich, ob sich Mißverständnisse eingeschlichen haben, und beginnt die nächste Lehrstunde damit, daß er etwaige Verfehlungen bespricht und sofort verbessern läßt." Ich glaube, daß dem gegen-

über mein Vorschlag dem Lehrer, dem Schüler und dem Unterrichte viel Zeit und Mühe erspart. Um indes nicht mißverstanden zu werden, bemerke ich noch einmal ausdrücklich, daß ich meinen Vorschlag nur provisorisch gemacht habe und daß ich einen brauchbaren Leitfaden für ein überaus wichtiges und nach Beendigung unserer Beratungen wenigstens für unsere Provinz möglichst bald zu beschaffendes Hilfsmittel des philosophischen Unterrichts halte.

Zwei Anstalten haben auf meine Frage nach dem Lehrbuche geantwortet, daß bei ihnen das Lesebuch von Höfler bezw. der Anhang „Zur Seelenlehre" im Lesebuche von Hopf und Paulsiek beim Unterrichte benutzt würde. Von letzterem Anhange heißt es insbesondere in der betreffenden Antwort, daß er den Unterricht wesentlich erleichtert habe. Dies führt mich zur Besprechung solcher Lesebücher und der philosophischen Lektüre unserer Schüler überhaupt, die ich zusammen als Unterstützung durch Lektüre bezeichnen will.

δ) Unterstützung dieses Unterrichtes durch Lektüre.

aa) Lesebücher.

αα) Der philosophische Inhalt unserer Lesebücher für O II und I.

Die mir vorliegenden Berichte gehen über die ganze Frage der unmittelbaren Unterstützung des systematischen Unterrichtes in der Philosophie durch Lektüre entweder stillschweigend zur Tagesordnung über oder streifen dieses Gebiet nur leichthin mit einigen nebensächlichen Bemerkungen. Eine Ausnahme hiervon machen die Berichte Görlitz und Kattowitz. Der erstere bezieht sich bei der Darstellung des Lehrganges in der Logik an den betreffenden Stellen auf den Anhang von zehn Lesestücken in Höflers Lehrbuch, der letztere will überhaupt den ganzen Unterricht in der Philosophie in der Weise erteilt wissen, daß in U I Geschichte der Philosophie gelehrt werde, die in O I durch die Lektüre philosophischer Schriftsteller ihre Ergänzung finden soll. Von einer zusammenfassenden Erörterung dieser ganzen Frage ist also auch hier nicht die Rede. Auf diese beiden Berichte werde ich noch gelegentlich zu sprechen kommen, im übrigen entwickele ich in diesem Abschnitte aus dem angegebenen Grunde meine Ansichten ohne Anlehnung an die Berichte. Dabei werde ich mich, um meinen Bericht nicht übermäßig auszudehnen, so knapp wie möglich fassen und auch an sich sehr interessante und für den Unterricht überaus wichtige Fragen dieses Gebietes hier nur insoweit berühren, als sie für die unmittelbare Beantwortung und Lösung unserer Aufgabe in Betracht kommen. Zur praktischen Sicherstellung der ganzen Frage gehe ich auch hier wiederum von den

Lehrplänen aus. In diesen heißt es S. 22, Abschnitt 7: „Die neben der Dichtung auf allen Stufen zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe zu bieten. Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt." Zur systematischen Unterweisung in der philosophischen Propädeutik soll sich also nach diesen Erläuterungen eine dieselbe unterstützende, ergänzende und vertiefende Prosalektüre gesellen. Diese Forderung ist so natürlich und einleuchtend, daß sie geradezu als selbstverständlich angesehen werden muß.

Daß die Lektüre klassischer Prosawerke diesem Zwecke mittelbar dienstbar gemacht werden kann, liegt auf der Hand; aber da ihre Aufgaben doch in der Hauptsache andere sind, als den propädeutischen Unterricht zu unterstützen und da sie, wenn anders sie nicht Einbuße an ihrer Weihe und Würde erleiden sollen, nur gelegentlich im Sinne der angeführten methodischen Bemerkungen zum Deutschen Verwendung finden werden, so kann es sich im wesentlichen nur um besondere, zu diesem Zwecke eigens ausgewählte kleinere Aufsätze handeln, wie sie in die deutschen Lesebücher aufgenommen zu werden pflegen. Daß dieses auch der Gedanke der Erläuterungen zu den deutschen Lehraufgaben ist, schließe ich m. E. mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit aus dem Wortlaute der Lehrpläne S. 20, Abschn. 2, wo es heißt: „Für die Prosalektüre sind auch allgemein-, kultur-, kunst- und literaturgeschichtliche sowie philosophische Stücke eines Lesebuches für die oberen Klassen zu empfehlen." Hiernach ist nicht nur der Gebrauch eines Lesebuches in Prima ausdrücklich gestattet, sondern auch vorausgesetzt bezw. gefordert, daß sich im Lesebuche philosophische Stücke finden, welche die philosophische Propädeutik wirksam unterstützen können.

Prüfen wir nunmehr die Lage dieser Dinge in unserer Provinz. Nach Horns Verzeichnis der Lehrbücher wird benutzt das Lehrbuch von

Buschmann	an 7 G. (bei Horn 6; neu hinzugekommen ist Neustadt), 1 R.-G.,
Cauer	„ 1 G.,
Hopf u. Paulsiek	„ 9 G., 1 R.-G., 1 O.-R.,
Muff	„ 1 G., 1 O.-R., dazu für O II an 1 R.-G.

Von 46 zur Zeit bestehenden Vollanstalten bedienen sich also insgesamt 23 = 50 % eines Lesebuches in den oberen Klassen. Unter den benutzten Lesebüchern überwiegen Buschmann und Hopf-Paulsiek in so hohem Maße (8 + 11 = 19 von 23), daß sich unsere Besprechung auf diese

beiden Lehrbücher beschränken darf; ich bemerke aber noch, daß die Bücher von Muff und Cauer eine reichere Fülle philosophischen Lesestoffes bieten, als die in unserer Provinz bevorzugten deutschen Lesebücher. Buschmanns Lesebuch (5. Aufl., 1900) enthält im ganzen fünf solcher Lesestücke, nämlich 1. Gewohnheit, Brauch und Sitte von Wundt, 2. Die Pietät von E. Curtius, 3. Idee und Ideal von Leuchtenberger, 4. Die Phantasie von Biese und 5. Die Sprache als Ausdruck des Seelenlebens in ihrer geschichtlichen Entwickelung von O. Weißenfels. Unter diesen Lesestücken sind 3, 4 und 5 recht geeignet, den propädeutischen Unterricht zu unterstützen, weniger 1 und 2. Aber dieser gesamte philosophische Lesestoff ist für unsere Zwecke wohl noch zu gering. Es läßt sich zur Not ja mit ihm auskommen, aber ein Lesebuch darf doch nicht nur Stücke bringen, die gerade bis ins einzelne in der Klasse durchgesprochen werden sollen und in der geringen zur Verfügung stehenden Zeit auch eingehend behandelt werden können, sondern es muß auch Stoff zur häuslichen Arbeit des Schülers liefern, die in der Klasse nur einer Anleitung und Kontrolle unterliegt. Von diesem Gesichtspunkte aus möchte ich wünschen, daß in eine Neuauflage dieses Lesebuches mehr Lesestücke philosophischen Inhaltes und womöglich auch Abschnitte aus Hauptwerken großer Philosophen selbst aufgenommen würden. Dieser Wunsch ist bei dem Buche von Hopf-Paulsiek dahin zu erweitern, daß es dem löblichen Vorgange Buschmanns und anderer Herausgeber deutscher Lesebücher durch Aufnahme besonderer philosophischer Lesestücke überhaupt folgen möge. Augenblicklich bietet das Buch (10. Auflage, 1902) außer recht bescheidenen Beiträgen aus Wielands Werken in Nr. 95 und 96 eigentlich nichts, was vollgültig hierher zu rechnen wäre, als den Anhang von Lasson: Zur Seelenlehre (S. 393—402). Dieser Aufsatz ist aber eigentlich kein Beitrag aus der philosophischen Lektüre, sondern vielmehr ein kurzer Lehrgang der Psychologie selbst. Nach Einführung eines Leitfadens, den dieser Anhang für die Seelenlehre gewissermaßen ersetzt, wird er eigentlich selbst überflüssig. In einer neuen Auflage würden daher am besten an seine Stelle Aufsätze des angedeuteten Inhaltes treten. Daß er in seiner jetzigen Fassung wenigstens den Unterricht „wesentlich erleichtert", ist dankbar anzuerkennen und zu vermerken. Also alles in allem: Gute, nach verständigen Gesichtspunkten ausgewählte Lesestücke philosophischen Inhaltes gehören in die deutschen Lesebücher für Prima.

Damit ist aber erst die Pflicht des Herausgebers eines deutschen Lesebuches erfüllt. Der Lehrer der Philosophie hat dann nach den Lehraufgaben die Pflicht, das Lesen dieser Stücke „zweckmäßig zu leiten". Er muß also selbst diese Lesestücke sorgfältig durcharbeiten, dann reiflich überlegen, auf welche von ihnen und bei welcher Gelegenheit er die Schüler hinweisen, endlich ob er sie zur nur häuslichen Lektüre bestimmen oder ganz oder

teilweise in der Klasse mit den Schülern durcharbeiten soll. Häufig werden sie sich auch erfolgreich zu Vorträgen der Schüler ausnutzen lassen.

An 23 Vollanstalten unserer Provinz steht für diese Zwecke kein deutsches Lesebuch zur Verfügung. Diese würden wohl am besten den im Berichte Görlitz geschilderten Weg einschlagen und zur Ergänzung des systematischen Unterrichtes Höflers „Zehn Lesestücke" (Leipzig, Freytag) in ausreichender Anzahl für die Schülerbibliothek anschaffen, und zwar zur Privatlektüre der Schüler. Dies sind keine Lesestücke philosophischen Inhaltes schlechthin mehr, sondern bereits Stücke aus philosophischen Meisterwerken, bilden also ein besonderes philosophisches Lesebuch. Die Benutzung eines solchen aber im Unterrichte ist beim heutigen Stande der Dinge doch nicht unbedenklich, wie ich im folgenden zeigen werde.

ββ) Besondere philosophische Lesebücher.

Die philosophische Propädeutik ist zur Zeit bei uns nach den geltenden Lehrplänen nur ein Teil und noch dazu nur ein kleiner Teil des deutschen Unterrichtes. Wenn sie, wie in Österreich, als selbständiges Lehrfach mit bestimmter Stundenzahl aufträte, dann ließe sich über die Frage eines philosophischen Lesebuches reden. So fehlt es bei uns ganz einfach an Zeit, im Unterrichte philosophische Lesebücher durchzuarbeiten. Wozu sollte es außerdem führen, wenn für jeden Zweig eines Unterrichtes ein besonderes Lesebuch gefordert oder eingeführt werden sollte? Gehen aber bei uns einmal die Wünsche und Hoffnungen in Erfüllung, welche die philosophische Propädeutik als selbständiges Lehrfach ersehnen, dann wird nach österreichischem Vorbilde auch ein Lesebuch dem Unterrichte dienen dürfen oder wohl müssen. Ich würde dann wünschen, daß in O I den Schülern ein Überblick über die Geschichte der Philosophie gegeben und dieser durch ein hübsches Lesebuch aus philosophischen Meisterwerken erläutert und so durch unmittelbare Fühlung mit den großen Denkern aller Zeiten innerlicher, wärmer und wirksamer gestaltet würde. In diesem Sinne habe ich mich über den Bericht Kattowitz herzlich gefreut, aber zur Zeit ist er leider noch Zukunftsmusik. Ob er es stets nur bleiben wird? — An geeigneten Lesebüchern würde es seiner Zeit nicht fehlen, das beweist u. a. das philosophische Lesebuch von Dessoir und Menzer (Stuttgart, Enke, 1903), das in gewisser Hinsicht der Zeit schon vorausgeeilt ist. Beim augenblicklichen Stande dieser Frage aber gehören bei uns die philosophischen Lesestücke noch ins deutsche Lesebuch; und wenn ich vorhin auf Höflers „Zehn Lesestücke" hinwies, so geschah es in der Absicht, sie der philosophischen Privatlektüre unserer Schüler vorzubehalten und zuzuweisen. Über diese Privatlektüre aber lohnt sich wohl noch ein weiteres Wort.

bb) Die philosophische Privatlektüre unserer Schüler.

In meinem Probejahre wurde ich von meinem vorgesetzten Direktor mit der Ausarbeitung einer eingehenden Statistik über die Privatlektüre der gesamten Schüler eines der größten Gymnasien unserer Monarchie betraut. Seitdem habe ich dieser Frage stets besondere Aufmerksamkeit gewidmet und als Lehrer des Deutschen, Ordinarius und Direktor regelmäßige Erhebungen und Nachforschungen hierüber angestellt. Ich habe dabei gefunden, daß der Zug vieler Schüler gerade aufs philosophische Gebiet geht, auch bei solchen, bei denen man dies nicht gerade erwartet hätte. Hieraus ziehe ich den naheliegenden Schluß, daß die Schule die Pflicht hat, den mit einer planlos ausgewählten Lektüre zweifellos verbundenen Gefahren vorzubeugen und diese philosophische Neigung der Schüler in die richtigen Bahnen zu lenken. Die von mir gemachte Beobachtung steht auch nicht etwa vereinzelt da. So führt Kummerow, schultechnischer Mitarbeiter am Provinzial-Schulkollegium zu Magdeburg, in einem Aufsatze über die häusliche Lektüre unserer Schüler (Monatschrift, III, S. 301) folgendes aus: „Von philosophischen Werken werden neben manchem andern mit besonderer Vorliebe Häckels Welträtsel, Schopenhauer, Hartmann und Nietzsche gelesen, um nicht zu sagen, verschlungen.“ Und dabei wird an sich nach demselben Gewährsmanne in den oberen Klassen „im allgemeinen nicht zu viel gelesen“. Da gibt diese Feststellung über die philosophische Lektüre — Modephilosophie eines christentumfeindlichen Pessimismus nennt sie Kummerow — doch sehr zu denken. „Und die Gefahr ist um so ernster“, so heißt es an der betreffenden Stelle S. 302 weiter, „als gerade die bestbeanlagten Schüler zu dieser Lektüre neigen“. Den Grund für diese Neigung unserer Jugend zu der genannten Geisteskost erblickt Kummerow wie in der allgemeinen Unruhe und Sinnesüberreizung unserer Zeit, so in dem durch die exakte Methode der Erfahrungswissenschaften auch schon im Unterrichte unserer höheren Schulen großgezogenen nüchternen Wirklichkeitssinn und Skeptizismus. Mag sein, daß Kummerow in letzterer Hinsicht zu schwarz sieht, darin ist ihm gewiß zuzustimmen, daß wir Lehrer gegenüber diesen Erscheinungen nicht müßig die Hände in den Schoß legen dürfen. Auch darin gebe ich Kummerow recht, daß wir den Kampf mit jenen verderblichen Anschauungen aufnehmen müssen. Was aber ist, so frage ich über Kummerow hinaus, denn geeigneter, das in jenen Schriften für Schüler verborgene Gift unwirksam zu machen, als die philosophische Unterweisung unserer Schüler? Und wenn wir jene Bücher von unseren Schülern nicht fernhalten können, so mögen wir doch durch ruhigen Hinweis auf diese Schriften im philosophischen Unterrichte ihnen den Reiz und Stachel des Ungenannten, im Schulunterrichte ängstlich Vermiedenen, kurz

des Geheimnisvollen nehmen. Wenn der Schüler vom Lehrer hört, was jene Schriften behandeln, wie sie nur uralte Probleme der Menschheit weiterspinnen, aber nicht lösen, wie Schlagworte kein tiefes philosophisches Denken zu beweisen brauchen und wie der wägende Mann auch auf dem Markte geistiger Ware sich nicht durch bloßen Schein zu falschem Werturteile hinreißen läßt, so ist die durch jene Schriften drohende Gefahr ihres schärfsten Giftes beraubt. Und noch einen Schritt weiter gehe ich. Wenn wirklich das Verlangen unserer Schüler nach philosophischer Kost so groß ist, nun, dann befriedigen wir es doch selbst, indem wir philosophische Schriften in geeigneter Auswahl in die Schülerbibliotheken aufnehmen und im Anschlusse an den Unterricht in der philosophischen Propädeutik unseren Schülern empfehlen. Ich freue mich, in diesem Gedanken mich eins zu wissen mit der 12. Direktoren-Versammlung in Posen, wo der Leitsatz (VI) aufgestellt und angenommen worden ist: „. . . . aber wohl soll die Schülerbibliothek eine größere Anzahl geeigneter Bücher enthalten, z. B. Rumpel, Philosophische Propädeutik; Kern, Lehrstoff für Prima; Deinhardt, Kleine Schriften; Leuchtenbergers Schriften.“ Viele Bücher sind es ja gerade nicht, die hier namhaft gemacht sind, und auch ich kann meinerseits hier keinen Kanon aufstellen, und zwar schon deswegen nicht, weil es m. W. an dem Wünschenswerten noch fehlt und Ansichten über diese Frage wohl noch kaum gebildet geschweige denn spruchreif sind. Die Richtlinien aber, innerhalb deren sich die Herstellung und Anschaffung solcher Bücher zu halten hätte, ziehe ich sehr weit; ich will sie auch auf die Gefahr hin, bei ängstlichen Gemütern damit anzustoßen, hier verzeichnen. Ich halte Bücher aus folgenden Gebieten für sehr erwünscht: 1. Lehrbücher der Logik und Psychologie, 2. Darstellungen der Geschichte der Philosophie, 3. Lesebücher aus philosophischen Meisterwerken, 4. Teilausgaben dieser Werke, 5. Lebensbeschreibungen der großen Philosophen nach Art der Bändlein der Gymn.-Bibl., 6. Darstellungen der Geschichte einzelner philosophischer Probleme, 7. anregende Schriften zur Philosophie. Vielleicht lohnt es sich der Mühe, diese ganze Frage einmal zum Gegenstande einer besonderen Besprechung zu machen.

ε) Prüfungen in der philosophischen Propädeutik.

Bei den Wiederholungen von Stunde zu Stunde, nach der Durchnahme zusammengehöriger Teile und nach Abschluß des ganzen Lehrpensums ist es wie im sonstigen Unterrichte zu halten. Besonderer Gegenstand der Reifeprüfung kann dieses Unterrichtsfach schon deshalb nicht werden, weil es keine selbständige Stellung im Lehrplane einnimmt. Bei der Wertung der Gesamtergebnisse des deutschen Unterrichtes in der Reifeprüfung jedoch

wird ihm soviel Einfluß und Gewicht zuzumessen sein, als es der auf dieses Fach verwandten Zeit billigerweise entspricht. Auch dürfte es sich empfehlen, dort, wo die philosophische Propädeutik gelehrt worden ist, hierüber und über die Leistungen des Schülers in diesem Zweige einen Vermerk in das Prüfungszeugnis unter Deutsch aufzunehmen. Wo der Königliche Kommissar eine besondere mündliche Prüfung im Deutschen anordnet, wird es natürlich auch in seinem Ermessen liegen, Fragen über die philosophische Propädeutik, wo diese gelehrt ist, stellen zu lassen oder nicht.

b) Wie ist dieser Unterricht durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen?

In den Lehraufgaben ist bei den Erläuterungen zum Unterrichte in der philosophischen Propädeutik die Bemerkung hinzugefügt (S. 22/23): „Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen." Dieser Satz hat offenbar den Anlaß zur Frage unserer Aufgabe gegeben. Wenn darin aber vom „philosophischen Unterrichte" und nicht von der „Aufgabe" desselben die Rede ist, so kommt das dem Sinne nach wohl auf dasselbe hinaus; zugleich wird hierdurch für den Berichterstatter eine Frage ganz einfach geklärt, die schon zu vielen Erörterungen Anlaß gegeben hat. Da nämlich das Wort Aufgabe das Anfangswort des unmittelbar vorhergehenden Satzes wieder aufnimmt, wo von der logischen Behandlung und spekulativen Auffassung der Dinge und einer Gesamtanschauung über die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige die Rede ist, so haben allzu eifrige Erklärer in einer Art von Silbenstecherei mehr den vorliegenden Wortlaut, als den zugrunde liegenden Gedanken zu erklären und zur Grundlage feinster Untersuchungen zu machen sich bemüht. Faßt man, wie ich das im I. Teile bereits entwickelt habe, den Sinn ins Auge, so handelt es sich doch einfach darum, daß in unseren Schulen philosophischer Geist geweckt und gepflegt werden soll. Diese Aufgabe fällt unmittelbar der philosophischen Propädeutik oder dort, wo sie nicht gelehrt wird, der sie in gewissem Sinne ersetzenden deutschen Prosalektüre zu. Mittelbar können aber alle Lehrfächer demselben Zwecke dienstbar gemacht werden. Zu zeigen, wie dies geschehen könne, ist die uns hier gestellte Aufgabe.

Ohne weiteres leuchtet es ein, daß die Unterstützung der philosophischen Propädeutik durch die anderen wissenschaftlichen Lehrfächer in doppelter Weise erfolgen kann, nämlich im allgemeinen durch den philosophischen Geist, in dem sie gelehrt werden, dann aber auch im einzelnen durch bestimmte Teile ihres besonderen Lehrstoffes. In diesem doppelten Sinne haben denn auch die Berichte im großen und ganzen diese Frage

beantwortet. Dabei haben einzelne Berichte, so besonders Breslau Mitbericht, Görlitz, Sagan und vor allem Ohlau und Neiße, sich die Mühe nicht verdrießen lassen, das Deutsche und die übrigen Lehrfächer aufs sorgfältigste durchzumustern und eine reiche Fülle von Stoff aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen zusammenzutragen. Leider war diese Arbeit eigentlich überflüssig. Denn die ganze hier mögliche Ausbeute ist bereits in fast überreicher Fülle in den oft genannten Direktoren-Verhandlungen von Pommern, Sachsen und gemäß der dort zu behandelnden Aufgabe vor allem der Rheinprovinz gesammelt, gesichtet und rubriziert. Gegenüber der Weite und Tiefe der hier bereits geleisteten Arbeit müssen unsere Berichte naturgemäß zurückstehen, zumal ihren Verfassern jene Verhandlungen größtenteils noch nicht bekannt waren. Wo diese aber schon benutzt sind, bieten die Zusammenstellungen unserer Berichte natürlich nur eine Auslese aus der bereits geernteten Frucht. Auch ich kann nach solcher Vorarbeit hier nichts Neues bieten, will auch nicht mit der Aufzählung von Einzelheiten aufwarten, die jeder besser und in gewiß sachkundigerer Zusammenstellung in den erwähnten Verhandlungen nachlesen kann, sondern beschränke mich hier nur auf eine Bemerkung allgemeinerer Art, die ich nicht für ganz unwichtig halte.

Die Lehraufgaben machen diese Unterstützung nicht zu einer Haupt- und Staatsaktion, sondern „wünschen“ nur eine Förderung des philosophischen Unterrichtes durch die anderen Lehrfächer. So dankenswert es daher auch ist, einen klaren Überblick über die reiche Fülle philosophischen Stoffes auf allen Gebieten unseres Schulunterrichtes durch jene Verhandlungen gewonnen zu haben, so glaube ich doch nicht, daß der Unterricht in den übrigen Lehrfächern allen gegebenen Anregungen wird Folge leisten können. Ich würde diese Methode auch garnicht einmal für ersprießlich und wünschenswert halten können. Jeder Lehrgegenstand hat seine eigenen Ziele in knapp bemessener Zeit zu erreichen. Ein Verweilen bei allen philosophischen Fragen und eine Ausnutzung aller Gelegenheiten zur philosophischen Belehrung würde ganz einfach zu einer Zersplitterung, Erlahmung und Entnervung des eigenen Unterrichtes führen. Zudem heißt es in landläufiger Redensart nicht mit Unrecht, daß viele Köche den Brei verderben. Quot magistrorum — füge ich hier hinzu — capita, tot sententiae. Nein, man halte daran fest, daß der εἷς κοίρανος auf diesem Gebiete der Lehrer des Deutschen sein muß. Zum Glücke wird auch in unserer Schulpraxis mit Wasser gekocht, und aller Theorie zum Trotze wird in dieser Frage das Schulleben, ich meine zum Glücke, schon selbst nivellierend genug wirken und dafür sorgen, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Die in der rheinischen Direktoren-Versammlung behandelte Aufgabe ist m. E. von einem zu hohen, fast zu vornehmen Standpunkte aus gestellt, der

sich mit der Praxis des Schullebens nur dann vertragen würde, wenn entweder der gesamte wissenschaftliche Unterricht in der Hand eines Lehrers läge, oder wenn ein idealer, übermenschlicher Korpsgeist unsere Reihen ganz allgemein beseelte. Beide Voraussetzungen treffen nicht zu, und so muß denn schon die rheinische Direktoren-Versammlung selbst zum Schlusse eine zusammenfassende und auf einheitliche Anschauung hinarbeitende Behandlung auf der obersten Stufe für erwünscht erklären. Die Erfahrung wird, davon bin ich überzeugt, die Ungangbarkeit des durch die dort gestellte Aufgabe vorbezeichneten Weges erweisen. Viel, ja sehr viel wäre schon erreicht, wenn die Studenten wieder anfangen wollten, neben ihrem Fachwissen eine gründliche philosophische Durchbildung zu erstreben und sich anzueignen und wenn nach Erfüllung dieser Vorbedingung die Lehrerkollegien aus den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen im allgemeinen den Schluß zögen, daß es an der Zeit ist, im gesamten Unterrichte sich wieder auf einen gut philosophischen Geist zu besinnen. Die Jugend dürstet; an uns liegt es, sie zu tränken.

Ohne mich auf Einzelheiten einzulassen, für die ich auf die genannten Direktoren-Verhandlungen verweise, hebe ich noch aus den verschiedenen Lehrfächern diejenigen Punkte hervor, wo sich Gelegenheit bietet, im Sinne der Lehraufgaben das intellektuelle Vermögen der Schüler zu kräftigen und ihr ethisches und ästhetisches Interesse zu wecken. Ganz allgemein muß bei jeder Lektüre der Aufbau des Gelesenen im Unterrichte erarbeitet und der Gedankengang des Schriftstellers aufgedeckt, klargelegt und verfolgt werden. Da lernen die Schüler denken, beobachten, vergleichen, kombinieren. Aber jede Lektüre muß je nach ihrer Eigenart auch für das Gemüt des Schülers fruchtbringend wirken, vor allem natürlich die Dramen-Besprechung. Charaktereigenschaften und ihre Wirkung, Schuld und Schicksal des Menschen, freie Selbstbestimmung, Kollision der Pflichten, Verhältnis des Menschen zu seiner Umgebung, zum Staate, zur Menschheit, zu Gott: Das sind die Fragen, an welche hier der Unterricht die Schüler heranführt und in deren Gestaltung und verschiedenartige Lösung er sie einen Einblick gewinnen läßt. Und last not least, edles, sinngemäßes Lesen, Wecken des Sinnes für schöne Form, Hinweis auf den Einklang und die Zusammenwirkung des Stoffes mit seinem sprachlichen, seinem künstlerischen Ausdrucke, das begeistert die Schüler, veredelt ihr Urteil und schützt sie im späteren Leben vor Trivialität und literarischem Götzendienste. Daneben ein erhebender, von Kleinlichem freier, auf den Höhen wandelnder Religions- und Geschichtsunterricht, der die großen Männer und die weltbewegenden Ideen der Menschheit verstehen lehrt, da wird der Schüler warm und fühlt seine Seele von der Weihe philosophischen Geistes ergriffen. — Daß in den Sprachen die Grammatik, in der Mathematik und

den Naturwissenschaften — die Geographie einbegriffen — die Methode die Brücken zum Unterrichte in der Logik schlagen und daß in der Physik die Wellenlehre in ihren verschiedensten Formen, in der Physik, Chemie und Erdkunde die Gesetze der Naturwissenschaften die psychologischen Belehrungen entweder vorbereitend oder ergänzend unterstützen, sei der Vollständigkeit halber ebenfalls erwähnt, ebenso, daß vornehmlich die Mathematik, die Lektüre von Xenophons Memorabilien, von Platonischen Dialogen und von Cicero die praktische Anwendung der Logik vermittelt.

3. Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie heranzuziehen?

Die Lehrpläne bezeichnen nur eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie als wünschenswert. Schließen sie damit nicht jede Behandlung der Geschichte der Philosophie im propädeutischen Unterrichte von vornherein aus? Soweit diese Frage auf eine systematische Darstellung der Geschichte der Philosophie bezogen werden kann, ohne jeden Zweifel. Es bleibt nur noch zu erörtern, ob nicht gelegentlich in der Logik und Psychologie auf einzelne Haupterscheinungen aus diesem Gebiete, also auf einzelne Probleme näher eingegangen werden soll. Für notwendig halte ich auch diese Belehrungen nicht, und damit wäre eigentlich die Frage abgetan. Aber in neuerer Zeit ist wiederholt die Forderung erhoben worden, die ganzen philosophischen Unterweisungen in ein historisches Gewand zu kleiden, und dieser pädagogischen Richtung will offenbar die letzte Hauptfrage in etwa entgegenkommen, indem sie die Möglichkeit offen läßt, wenigstens wichtigere Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie zur Vertiefung des Gegenstandes heranzuziehen. Bei der Kürze indes der diesem ganzen Unterrichtsstoffe zugemessenen Zeit halte ich ein solches Verfahren für untunlich; im Wesen der zu lösenden Aufgabe ist es auch keineswegs begründet. Diesen Standpunkt nehmen denn auch die meisten Berichte ein; wo sich abweichende Wünsche geltend machen, sind sie so vorsichtig ausgedrückt und so wenig vertieft und geklärt, daß sie am besten mit dem Ausdrucke „fromme“ Wünsche bezeichnet werden könnten. Sie gipfeln im wesentlichen in dem Gedanken, daß die Schüler doch einige besonders wichtige Weltanschauungen kennen lernen sollten. Das besorgt aber zur Genüge der übrige Unterricht, die Belehrungen in der Logik und Psychologie aber haben mit sich selbst übergenug zu tun und können nicht einfach zum Mädchen für alles gemacht werden. Ich glaubte früher auch einmal, daß die philosophische Propädeutik neben dem Unterrichte in der Logik und Psychologie geschichtsphilosophische Belehrungen bieten könne; ich bin aber durch

meine Erfahrungen von diesem Standpunkte zurückgekommen und halte es bei dem Mangel an Zeit für ausgeschlossen, in diesen wenigen Stunden gewissermaßen zwei Herren zu dienen. Meine Umfrage hat ergeben, daß diese Auffassung auch in unserer Provinz ganz allgemein herrscht. Von den sämtlichen 22 Anstalten nämlich, an denen Versuche mit philosophischer Propädeutik gemacht sind, bezeichnet nur die O.-R. Kattowitz die Geschichte der Philosophie, und zwar der neueren, als Gegenstand dieses Unterrichtes. Das deckt sich mit dem Berichte Kattowitz; doch wird dieser Unterricht dort augenblicklich nicht mehr erteilt und war von vornherein nur fakultativ eingerichtet. Auch die Erfahrungen in Österreich sind offenbar der Einfügung einer Geschichte der Philosophie oder doch Teile derselben in den Unterricht in der Logik und Psychologie nicht günstig gewesen. Denn nur so kann sich die schroffe Ablehnung derselben in den Instruktionen erklären, wo es (S. 311) heißt: „Einen Abriß der ganzen Geschichte der Philosophie oder der des Altertums zu propädeutischen Zwecken zu bieten, könnte schon deshalb nicht gebilligt werden, weil im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit es über eine dürre Liste von Namen und philosophischen Schlagworten nicht hinauskäme.“ Aus demselben Grunde lehnen auch die Direktoren-Versammlungen von Posen und Sachsen diesen Unterricht ab, letztere auch deswegen, weil er über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen würde. Etwas anders freilich die von Pommern und der Rheinprovinz. Nach ihren Beschlüssen wird der Unterricht gelegentlich auf schwierigere philosophische Probleme eingehen dürfen. Aber diese Versammlungen weisen den propädeutischen Unterricht allen Lehrfächern zu; von einem systematischen Unterrichte in Logik und Psychologie dürften auch sie wohl alle ablenkenden und zeitraubenden Zutaten ferngehalten haben. Über diese Ausblicke in anderen Fächern gedenke ich gleich noch ein Wort zu sprechen. Vorher noch eine andere Bemerkung.

Sollten einzelne Schüler lebhafteres Interesse für diese Fragen zeigen, so müßte hier ihre Privatlektüre nach Anleitung des Lehrers ergänzend eingreifen. Ich habe ja schon oben entwickelt, wie die Schülerbibliothek auch diese Bedürfnisse befriedigen könnte und verweise hier darauf zurück. Anders würde die Frage vielleicht zu beantworten sein, wenn wir die philosophische Propädeutik als selbständiges Fach besäßen. Dann würde m. E. bei Heranziehung der O II für Logik die O I für Belehrungen aus der Geschichte der Philosophie frei werden, sei es in systematischer Form, sei es durch Einflechtung in eine wiederholende Behandlung der Logik und Psychologie. Diese letztere Methode würde ich bevorzugen, und ich wollte eigentlich an dieser Stelle nach Art Schwertzells (8. Rhein. Direktoren-Versammlung, S. 147 ff.), aber in umfassenderer Form, noch zeigen, wie ich

in meine Stoffverteilung für Logik und Psychologie diese Unterweisungen systematisch einzufügen gedächte. Doch ich verzichte darauf, um nicht einer ungewissen Zukunft vorzugreifen.

Das „dabei" in unserer Frage habe ich bisher entsprechend meiner Festlegung im I. Teile in engerem Sinne auf den systematischen Unterricht in Logik und Psychologie bezogen. Man kann es aber auch in weiterem Sinne auf die Unterstützung der Propädeutik durch die anderen Unterrichtsfächer mitbeziehen. Wird die Frage in diesem letzteren Sinne gefaßt, so möchte ich sie im Einklange mit den Berichten Neiße, Liegnitz, Ohlau, Görlitz und Breslau (Dir. in der Konf.-Ber.), mit den Direktoren-Verhandlungen in Pommern und der Rheinprovinz und mit den Mitteilungen über die Gestaltung dieses Unterrichtes an den Gymnasien in Ratibor und Glogau (ev.) bejahen. Aber der Aufzählung einzelner Zeugen hätte es kaum bedurft. Denn ich glaube, daß schon jetzt ganz allgemein diese Praxis herrscht. Der Vollständigkeit halber hebe ich noch die wichtigsten Punkte aus den einzelnen Fächern hervor, wobei ich lediglich das Ergebnis der Direktoren-Verhandlungen in Sachsen, Pommern und der Rheinprovinz mir zu eigen mache. Die Religionslehre bietet Gelegenheit zu einer kurzen Übersicht über die späteren griechischen Philosophen, berührt die Scholastik und muß sich unbedingt mit den wichtigsten unter den neueren philosophischen Anschauungen auseinandersetzen. Die sprachlichen Fächer führen sogar durch die Lektüre philosophischer Prosaschriften unmittelbar an die Quellen selbst heran. Platon, Cicero und einige Vertreter des 18. und 19. Jahrhunderts lernen hier die Schüler wenigstens teilweise unmittelbar kennen. Außerdem wird hier der Unterricht kaum umhin können, die Geschichte der griechischen Philosophie bis Platon darzustellen und die wichtigsten Richtungen ihrer späteren Entwickelung bei der Lektüre von Cicero und Horaz zu behandeln. Bei Schiller ergibt sich ungezwungen ein Ausblick auf Kant, und auch Französisch und Englisch werden, wie angedeutet, ihren Teil beitragen, da man sich hier ja auch wieder darauf besonnen hat, kräftigere Geisteskost zu bieten. In den Naturwissenschaften, namentlich in der Lehre von der Mechanik, werden bei der Nennung namhafter Forscher philosophischer Richtung auch Hinweise auf die Bedeutung der betreffenden Männer wohl am Platze sein. Der Löwenanteil fällt aber m. E. der Geschichte zu. Denn mit Jäger bin ich der Meinung, daß unter der eingehenden Berücksichtigung der Kulturverhältnisse, wie sie die Lehraufgaben vorschreiben, auch ein Überblick über die philosophischen Strömungen größerer Zeitabschnitte zu verstehen ist. Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß die Zeit bei gutem Willen ausreicht und daß die Schüler diesen Erörterungen nicht nur lebhaftes Interesse, sondern auch ausreichendes Verständnis entgegenbringen. Aber auch wer als Geschichtslehrer diesen

Standpunkt nicht teilt, wird immerhin manche philosophische Richtungen schon wegen ihres Zusammenhanges mit der politischen Geschichte berühren müssen.

In der von mir angestellten Umfrage hatte ich mich auch nach besonderen Wahrnehmungen im philosophischen Unterrichte erkundigt. Von den 22 in Betracht kommenden Anstalten lassen 11 diese Frage unbeantwortet. Keine klagt über Teilnahmlosigkeit der Schüler. Dagegen heben 8 Anstalten ganz ausdrücklich hervor, daß die Schüler lebhafte Teilnahme an diesem Unterrichte zeigen. Ich will gern zugeben, daß der Reiz der Neuheit hier besonders anregend wirken mag, und mich auch darüber nicht täuschen, daß manches dieser Feuer sich als Strohfeuer erweisen wird; aber trotzdem bleibt doch die Tatsache bestehen, daß dieser Unterricht offenbar einem lebhaft empfundenen Bedürfnisse der Schüler gerecht wird, und diese Erscheinung läßt Schönes von der Zukunft erwarten. Dem steht freilich die andere Bemerkung gegenüber, daß drei Anstalten ausdrücklich die Zeitverkürzung des übrigen deutschen Unterrichtes durch die philosophische Propädeutik als Nachteil und lähmendes Moment bezeichnen. Auch glaube ich, daß an vielen Anstalten, wo kein besonderer Unterricht in der Philosophie erteilt wird, diese Befürchtung abschreckend mitgewirkt hat und noch wirkt. Da nun neben den Unterweisungen in Logik und Psychologie auch ein zusammenfassender Überblick über die Geschichte der Philosophie oder über die Entwickelung der wichtigsten philosophischen Probleme verbunden mit der Lektüre philosophischer Meisterwerke dringend erwünscht ist, so scheint alles darauf hinzudrängen, die philosophische Propädeutik zu einem selbständigen Fache zu erweitern und zu erheben. Aber woher die Zeit hierfür nehmen? Ich wüßte wohl ein Mittel, wenigstens für das Gymnasium, und will es als meine rein persönliche Anschauung auch nennen, selbst auf die Gefahr hin, als Ketzer und Sünder verschrieen zu werden. Man streiche das Hebräische ganz, kürze den Todeskampf des jetzigen griechischen Unterrichtes ab, mache Griechisch neben Englisch oder Russisch (im Osten) zu einem fakultativen Lehrfache und weise die so gewonnene Stundenzahl der philosophischen Propädeutik, dem Deutschen zur Behandlung der Meisterwerke der griechischen Literatur in guten Übersetzungen, dem Lateinischen und der Erdkunde zu.

Zusammenfassende Leitsätze.

A. Umfang der philosophischen Propädeutik nach den Lehrplänen von 1901.

1. Die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrstoff der oberen Klassen ist zwar nicht notwendig, aber wünschenswert.

2. Wird die philosophische Propädeutik in den Lehrstoff aufgenommen, so bildet sie einen Teil des deutschen Unterrichtes der oberen Klassen und ist also auch vom Lehrer des Deutschen zu erteilen.

3. Den Gegenstand dieses Unterrichtes bildet dann die Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie, und zwar in folgendem Umfange:

a) Notwendig ist es,
   - α) aus der Logik die Lehre vom Begriffe, Urteile und Schlusse, letztere mit Ausscheidung aller verwickelteren Schlußformen,
   - β) aus der Psychologie die Lehre vom Denken unter Anlehnung an die sicheren Ergebnisse der physiologischen Forschung, die Lehre vom Fühlen und vom Wollen

   zu behandeln

b) Wünschenswert ist es, diesen Lehrstoff der Logik durch eine psychologische Einleitung und durch einen Ausblick auf die Erkenntnis- und Methodenlehre zu erweitern.

B. Gestaltung dieses Unterrichtes im einzelnen und seine Unterstützung durch die anderen Lehrfächer.

4. Für diesen Unterricht sind im ganzen etwa 28—30 Stunden der drei oberen Klassen zu verwenden.

5. Es empfiehlt sich, den Lehrstoff in dieser allgemeinen Zeitumgrenzung folgendermaßen auf die drei oberen Klassen zu verteilen:

a) in O II die Lehre vom Begriffe, Urteile und Schlusse (3, a, α) in etwa zehn Lehrstunden im Zusammenhange durchzunehmen, und zwar womöglich gleich zu Beginn des Schuljahres, wenigstens aber noch im 1. Viertel desselben,

b) in I diesen Lehrstoff zu wiederholen, wobei zugleich seine unter 3b angegebene Erweiterung erfolgen kann, und die Psychologie zu behandeln, und zwar
   - α) an Anstalten mit getrennter O I und U I

     entweder

     die gesamte Logik, also mit psychologischer Einleitung und Erkenntnis- und Methodenlehre, in der Zeit von Pfingsten bis zu den Sommerferien und die Psychologie in den letzten Stunden vor Weihnachten

     oder

     die psychologische Einleitung zur Logik nebst der Psychologie in etwa 10 Stunden vor den Sommerferien und die Wiederholung bezw. Wiederholung und Ergänzung der Logik in wiederum etwa 10 Stunden vor den Weihnachtsferien,
   - β) an Anstalten mit vereinigter O I und U I

     entweder

     wie unter α den Lehrstoff in jedem 2. Jahre durchzunehmen

     oder

     je eine Hälfte des Lehrstoffes jedem der beiden Primajahre für die Zeit zwischen Pfingsten und den Sommerferien zuzuweisen.

6. Die Darbietung des Lehrstoffes erfolgt unter Anknüpfung an die Erfahrung und das Wissen der Schüler im wesentlichen in Frageform; die vom Lehrer zu gebenden termini technici sind überall zu erklären. Das so gewonnene Wissen wird im Unterrichte durch reichliche Beispiele aus der Erfahrung und dem Lehrstoffe der übrigen Lehrfächer vertieft. Die Wiederholung des Durchgenommenen gestaltet sich wie im sonstigen Unterrichte. Beispiele, die von den Schülern von Stunde zu Stunde schriftlich zu Hause selbst gebildet werden müssen, gelegentlich eine kleinere Ausarbeitung aus diesem Gebiete und etwa ein Aufsatz allgemeineren Inhaltes dienen insbesondere der Aneignung fester und sicherer Kenntnisse auf diesem Gebiete. Der Lehrer muß in diesem Unterrichte in ausgiebiger Weise die Tafel zur Veranschaulichung benutzen.

7. Ein knapper Leitfaden, der auch ins deutsche Lesebuch aufgenommen werden kann, ist für diesen Unterricht sehr erwünscht. Wo ein solcher Leitfaden nicht benutzt wird, muß dem Schüler der Gedankengang des Durchgenommenen am Ende einer jeden Stunde in ein besonderes Heft diktiert oder es muß ihm gestattet werden, die etwa an der Tafel entworfene Disposition des Lehrstoffes abzuschreiben.

8. Wo ein deutsches Lesebuch eingeführt ist, müssen die geeigneten Lesestücke philosophischen Inhaltes in Anlehnung an den Unterrichtsstoff entweder in der Klasse durchgenommen oder nach Anleitung des Lehrers von den Schülern zu Hause durchgearbeitet und dann im Unterrichte wenigstens besprochen werden.

9. Besondere philosophische Lesebücher sind im Unterrichte nicht zu benutzen; dagegen ist es sehr erwünscht, daß die Schülerbibliothek eine Auswahl philosophischer Bücher enthalte, welche die verschiedenen durch diesen Unterricht geweckten Interessen der Schüler zu befriedigen geeignet sind. Die gehörige Anleitung zu dieser Lektüre muß der Fachlehrer geben.

10. In das Reifezeugnis ist gegebenenfalls unter Deutsch eine Bemerkung über die Erfolge des Schülers in diesem Lehrgegenstande aufzunehmen.

11. Zu wünschen ist eine Förderung der philosophischen Propädeutik durch die anderen Lehrfächer

a) im allgemeinen dadurch, daß sie selbst in philosophischem Geiste behandelt werden,

b) im besonderen dadurch, daß in ihnen die ungezwungen sich bietenden Gelegenheiten voll ausgenutzt werden, in den Schülern philosophischen Sinn zu wecken. (Über die hierfür vor allem in Betracht kommenden Gegenstände geben die Verhandlungen der 14. Direktoren-Versammlung in Pommern, der 9. in Sachsen und der 8. in der Rheinprovinz näheren Aufschluß.)

C. Heranziehung der Geschichte der Philosophie für diesen Unterricht.

12. Eine systematische Geschichte der Philosophie gehört auf keinen Fall in den Logik- und Psychologie-Unterricht. Besonders wichtige Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie könnten an sich diesen Unterricht ergänzen und erweitern; sie mit Erfolg heranzuziehen, gestattet aber die knapp zugemessene Zeit nicht. Einige Beiträge zur Geschichte der Philosophie liefern dafür die übrigen Unterrichtsfächer.

Mitbericht.

B. = Bericht. M.-B. = Mitbericht. H.-B. = Hauptbericht.
ph. Pr. = philosophische Propädeutik. Pr. = Protokoll der Konferenzberatung.
Pa. = Patschkau, Gymnasium. Sa. = Sagan, Gymnasium.
Oh. = Ohlau, Gymnasium. Br. = Breslau, Königl. Wilhelms-Gymn.
Ka. = Kattowitz, Oberrealschule. Li. = Liegnitz, Städtisches Gymnasium.
Gö. = Görlitz, Gymnasium. Ne. = Neiße, Realgymnasium.
Die über eine Seitenangabe gesetzte Zahl bedeutet die Auflage des Werkes.

In dem Hauptbericht, den Herr Gymnasialdirektor Dr. Franke (Neustadt, O.-S.) erstattet hat und den ich durch einen Mitbericht ergänzen soll, kommen die Einzelberichte verhältnismäßig wenig zu Wort. Das liegt nicht daran, daß der Herr Berichterstatter diese nicht genügend gewürdigt hat, auch nicht daran, daß sie nichts Erwähnenswertes enthalten, sondern es erklärt sich daraus, daß er in einigen Hauptpunkten, wie die Wahl der zu behandelnden Art der Logik, der Einreihung des philosophischen Unterrichts in den Gesamtunterricht u. a. m., den Standpunkt einer Reihe von Berichterstattern nicht teilt. Bei dem Wege, den er nun nach Abweisung der abweichenden und nach Begründung seiner eigenen Ansicht einschlägt, muß er natürlich solche Gebiete, für die manche Einzelberichte umfangreichen und an sich wertvollen Stoff zusammengebracht haben, die aber von seinem Wege weitab liegen, unberührt lassen. Hier böte sich nun für mich als Mitberichterstatter ein sehr weites Feld der Tätigkeit, wenn ich mich nicht durch meine eigene Anschauung gezwungen sähe, den größten Teil des Weges mit dem Herrn Hauptberichterstatter zusammenzugehen. So stelle ich mich mit ihm durchaus auf den Standpunkt, daß gemäß dem Hinweis unseres Themas auf die Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik als ein Teil des deutschen Unterrichts zu behandeln ist. Ich pflichte ihm ferner darin bei, daß unter Logik bei den Forderungen der Lehrpläne in erster Linie die formale Logik gemeint ist, und auch seiner Auffassung und Begrenzung des in der Psychologie zu bietenden Lehrstoffes stimme ich zu. Nur in einem wesentlichen Punkte weiche ich von ihm ab, in der Auffassung der Worte der Lehrpläne: „Die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.“ Ich sehe darin doch eine etwas weitergehende und etwas Bestimmteres verlangende Forderung als bloß das „Wecken des philosophischen Sinnes“, wie es im Hauptbericht heißt. Hier gedenke ich bei der Entwickelung meiner Anschauung manches aus den

Berichten heranzuziehen. Ferner werde ich bezüglich der Gestaltung des philosophischen Unterrichts im einzelnen trotz einer im ganzen vorhandenen Übereinstimmung mit dem Hauptbericht einige zum Teil aus der eben erwähnten Abweichung entspringende Ergänzungen zur Sprache bringen. Endlich bin ich zwar mit dem Herrn Hauptberichterstatter der Ansicht, daß über die Unterstützung des philosophischen Unterrichtes durch die anderen Lehrfächer alles Wesentliche in den von ihm genannten vier Direktorenversammlungen des Jahres 1903 gesagt worden ist, möchte aber doch noch einiges hierüber in den Einzelberichten Gesagte hervorheben, was mir eine allgemeine Beachtung zu verdienen scheint, und vor allem den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern hierbei eine besondere Stellung anweisen.

Der Gegensatz zwischen dem Herrn Berichterstatter und mir in der Auffassung der oben angeführten Worte der Lehrpläne ist tatsächlich nicht so groß, wie er auf den ersten Blick zu sein scheint. Denn wenn jener auch die von mir vertretene Auffassung mit dürren und ziemlich scharfen Worten ablehnt, so geht doch aus seinem weiteren Bericht hervor, daß er durch die Ausdehnung des philosophischen Unterrichts auf einige Grundlehren der Erkenntnistheorie wie durch die offene Besprechung der von der Jugend vielfach bevorzugten materialistischen und pessimistischen Philosophie alles leisten will, was man auch bei einer stärkeren Betonung jener Stelle der Lehrpläne etwa von der Schule verlangen könnte. Nur ist freilich nicht klar, ob er die Behandlung der zuletzt erwähnten Dinge nicht vielleicht zu den philosophischen Problemen rechnet, deren Erörterung er gelegentlichen Feierstunden vorbehält. Auf solche Feierstunden, deren Eintreten im Laufe des Unterrichtes doch sehr unsicher ist und vielleicht auch einmal ganz ausbleibt, dürfte natürlich nichts durch die Lehrpläne wirklich Erstrebtes verlegt werden. — Ich will zunächst zeigen, welche Auffassung die oben angeführten Worte der Lehrpläne in den Einzelberichten gefunden haben. Daß bei solchen entscheidenden Stellen sich eine etwas zu weit gehende Deutungssucht leicht einstellt, ist dem Herrn Hauptberichterstatter zuzugeben. Wird doch von Br. (Mb.) die Behauptung aufgestellt, in dem Ausdruck: „logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge“ sei der letzte Genetiv nur mit Auffassung zu verbinden, während „logische Behandlung“ auf die im vorhergehenden Satze erwähnte Prosalektüre im Deutschen zurückgehen müsse, da eine Verbindung jenes Genetivs auch mit diesem Ausdruck „einen unmöglichen Begriff“ ergebe und so ein Fehler in die Lehrpläne hineingebracht werde. Wenn auch zuzugeben ist, daß die Dinge als reale Objekte oder Gegenstände unserer Wahrnehmung, die man spekulativ auffaßt, sich nicht logisch behandeln lassen, sondern daß „Dinge“ hierbei in einem weiteren, ganz allgemeinen Sinne zu nehmen ist, in dem es jedes Etwas, also auch die Inhalte unseres Denkvermögens bezeichnet,

so erscheint doch die vorgeschlagene Absonderung des Ausdruckes „logische Behandlung“ von dem Genetiv „der Dinge“ und seine Rückbeziehung auf die Prosalektüre mir so gewaltsam, daß ich lieber den Lehrplänen eine kleine Ungenauigkeit des Ausdruckes zur Last legen, als die vorgeschlagene Deutung annehmen möchte, zumal kein anderer Bericht an dem Ausdruck Anstoß genommen hat; ja, die in Oh. beschlossenen Leitsätze fordern geradezu, der Unterricht in der philosophischen Propädeutik soll die Befähigung der Schüler für „logische Behandlung der Dinge“ stärken. Während dieser erste Teil der Forderung der Lehrpläne abgesehen von der obigen formalen Ausstellung widerspruchslos als etwas Selbstverständliches, ja Dankenswertes hingenommen wird, hat der zweite Teil, die Schule solle „dem Bedürfnis der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige in eine Gesamtanschauung zusammenzufassen, entgegenkommen“, verschiedene Deutung und neben lebhaftem Beifall auch offenen Widerspruch gefunden. Die Stelle bleibt unberücksichtigt im B. und Pr. Pa. Oh. B. und Pr. nehmen ohne besondere Erörterung weder des Bedürfnisses noch der Möglichkeit einer Gesamtanschauung den Leitsatz an: „Der Unterricht in der ph. Pr. soll . . . . dem Bedürfnis der Jugend, die Gesichtspunkte für eine fest gegründete Weltanschauung zu finden, so entgegenkommen, wie es der jugendlichen Fassungskraft entspricht“, und fügen noch hinzu: „wie es zum Schutze gegen oberflächliche Weltauffassungen nötig ist“. Als durchaus zeitgemäß erscheint die Forderung nach Ka. B., der das Wachsen philosophischen Interesses betont und meint, es sei jetzt eine Notwendigkeit für jeden Gebildeten, sich eine auf gründlichem Studium und ernstem Nachdenken beruhende Weltanschauung zu schaffen. Ja, der B. Gö. stellt eine Reihe von Erscheinungen aus dem allgemeinen Leben der Gegenwart wie aus der modernen Entwickelung der Naturwissenschaften zusammen, um das Vorhandensein eines neu erwachten Interesses für Philosophie zu beweisen und sagt dann: „Die Lehrpläne beschreiben in glücklicher Form Ergebnisse guter Beobachtung.“ Das von diesen Berichten stillschweigend zugegebene oder sogar ausdrücklich betonte Bedürfnis der Zeit nach philosophischer Auffassung, und das heißt doch nach einer Gesamtanschauung, wird von Sa. B. bestritten, indem er eine Stelle aus Paulsen: Die deutschen Universitäten, und das Universitätsstudium (Berlin 1902) anführt, die die Vernichtung des Blickes für das Ganze durch die Konzentration und Spezialisierung beklagt und in dem Urteil gipfelt: „Der philosophische Trieb stirbt ab.“ Man braucht hieraus nicht zu schließen: Paulsen kennt seine Zeit nicht oder es besteht in unserer Zeit kein Bedürfnis nach einer Gesamtanschauung; man braucht auch nicht „Bedürfnis“ in dem Sinne einer Forderung zu nehmen, die sich als etwas objektiv Notwendiges aus der unendlichen Zersplitterung der Einzelwissenschaften ergibt. Denn Paulsen, der in

dem angeführten Werke nach den Ursachen des Niederganges der Philosophie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und des Mangels an philosophischer Anschauung bei den Gebildeten sucht und eine Erklärung dafür in der einseitigen Ausbildung und Überschätzung der Einzelforschung findet, sagt doch in seiner Einleitung in die Philosophie [10] p. 37: „In jüngster Zeit kehrt auch in Deutschland die Philosophie zu ihrem alten Begriff (d. i. Inbegriff aller wissenschaftlichen Erkenntnis a. a. O. p. 33) zurück", und am Schluß des so beginnenden Abschnittes: „Zusammenbiegung der physikalischen und der geistig-geschichtlichen Tatsachen zu einem einheitlichen Weltsystem ist das letzte Ziel, gründliches Studium der Wissenschaften der Weg dazu." Und um noch einen weiteren Gewährsmann dafür anzuführen, daß die geistige Strömung unserer Zeit wieder zu einer einheitlichen Gesamtanschauung hinzieht, verweise ich auf Külpes empfehlenswertes Büchlein: Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland, wo es p. 9 heißt: „Die Philosophie hat ihre spekulative Methode aufgegeben und ist bei den Einzelwissenschaften in die Schule gegangen. Diese ihrerseits aber scheinen gegenwärtig bereit und gestimmt zu sein, die Notwendigkeit und Ersprießlichkeit einer Ergänzung ihrer Tätigkeit durch die Philosophie anzuerkennen." Mit Recht weist Br. B. auf Wundts Begriffsbestimmung der Philosophie hin: (Einl. in die Philosophie [2] p. 49) „Philosophie ist die allgemeine Wissenschaft, welche die durch die Einzelwissenschaften vermittelten Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen hat." Wenn so die Entwicklung der Einzelwissenschaften, ja selbst derer, die der Philosophie am feindlichsten sind, der exakten Naturwissenschaften, zu der Schaffung einer Gesamtanschauung hindrängen, so kann man wohl von einem Bedürfnis der Zeit reden, mag sich dieses auch zunächst nur in ihren geistigen Führern und in einigen Kreisen zeigen, mag das Verlangen nach philosophischer Belehrung auch noch viele auf Irrwege führen.

Eine andere Frage ist freilich, ob bei bejahtem Bedürfnis der Zeit nach einer Gesamtanschauung auch die Schule in der Lage ist, darauf Rücksicht zu nehmen und ihm wenigstens „in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen". Die meisten Berichte halten dies nach den schon oben angegebenen Hinweisen wohl für möglich. Für den zuletzt erwähnten B. Br., der die erkenntnistheoretisch-methodologische Logik Wundts dem Schulunterricht zugrunde legen will, ergibt sich die Erfüllung jener Forderung, die in der Richtung dieser Lehre liegt, als etwas Selbstverständliches. Der B. Sa., der das Verhandensein eines Bedürfnisses einer Gesamtanschauung in unserer Zeit leugnet, weist auch die Verpflichtung zur Herstellung einer solchen für die höheren Schulen ab, indem er sagt: „Soll das Wort Bedürfnis aber bedeuten, daß bei der heutigen Spezialisierung der Wissenschaften es dringendes Erfordernis ist,

die Ergebnisse der einzelnen zusammenzufassen, so ist das Gymnasium nicht der Ort, wo der Versuch dazu gemacht werden kann, wenn die Hochschule es nicht zuwege gebracht hat.“ Noch energischer lehnt der Mb. Li. die in Frage stehende Forderung ab, indem er sagt: „Sie enthält eine Überspannung der Ansprüche, wie sie schlimmer nicht gedacht werden kann. Die „Ergebnisse“ der verschiedensten Wissenszweige sollen verbunden werden. Wer hat denn alle diese Ergebnisse? Der Schüler nicht und der Lehrer nicht und überhaupt kein Mensch! Wenn es sich noch um Methoden handelte, oder um gemeinsame psychologische Ausgangspunkte! Der Versuch einer Verbindung der „Ergebnisse“ aber dürfte nach meiner Meinung immer auf Phrasentum hinauslaufen, sei es nun, daß der Lehrer schon Phrasen spricht, sei es, daß dem Schüler das Gelehrte, weil er es nicht versteht, zur Phrase wird.“ Ferner: „Zu einer Gesamtanschauung soll diese „Verbindung“ führen. Ich meine: Glücklich der, der eine solche Gesamtauffassung am Ende eines arbeitsreichen Lebens hat, und zu beklagen jeder, der mit 19 oder 20 Jahren mit einer solchen Anschauung schon fertig ist oder fertig zu werden beginnt, überhaupt derjenige, der sie sich von anderen lehren läßt, anstatt sie selbst zu erringen! Die Worte endlich „in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form“ sollen das Vorhergehende mildern und begreiflicher machen. Doch ist dagegen einzuwenden, daß eine Form, die die allerhöchsten Probleme so darstellt, daß sie der Fassungskraft von Anfängern entspricht, ein Widerspruch in sich selbst ist.“ Die in die Abwehr hineingelegte Kraft und Erregung ist leider ein unnützer Kraftaufwand; denn der Mb. übersieht, daß die Schule nicht die Ergebnisse der Einzelwissenschaft zusammenfassen soll, sondern daß dieses nur ein Bedürfnis der Zeit ist, dem die Schule in ihrer Weise, d. h. in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form „entgegenkommen“ soll. Die Wissenschaften selbst streben, wie oben angedeutet worden ist, unter Führung der Philosophie einer Gesamtanschauung zu. Die Schule soll nur an ihrem Teile von dieser neuen geistigen Strömung, die der Lösung ihrer erzieherischen Aufgabe so günstig ist, versuchen, Vorteil zu ziehen und auch in ihren Schülern ein Verständnis für diese Bewegung, ein Verlangen nach solch einer Gesamtauffassung zu erwecken. Der so richtiggestellten und eingeschränkten Forderung gegenüber verhält sich der oben erwähnte Mb. Li. nicht feindlich, wie dies auch schon oben bezüglich des H.-B. gesagt wurde. Denn in dem ersteren heißt es bald hinter der angeführten Stelle: „Auf die Worte spekulative Auffassung der Dinge möchte ich hier besonderen Wert legen. Spekulative Betrachtung der Welt, das Verlangen nach metaphysischer Wahrheit und Erkenntnis müssen wir von jedem gebildeten Manne verlangen. Es ist dieses Streben auch bei unsren Schülern der oberen Klassen vorhanden. Es wäre falsch, dasselbe irgendwie unter-

drücken zu wollen. Aber dieses Streben ist sehr oft ein ungeordnetes, über das Ziel hinausschießendes oder es wird namentlich durch das, was die Schüler in sogenannten populär-philosophischen Büchern lesen, in falsche Bahnen geleitet. Hier nun, meine ich, kann und soll vorsichtig und abwägend der Unterricht in der philosophischen Propädeutik einsetzen. In der wissenschaftlichen Philosophie gilt der Materialismus als völlig überwunden; nur bei Häckel und ähnlichen Pseudophilosophen wird er noch gepredigt. Wird den Schülern nie etwas mit wissenschaftlicher Begründung dagegen gesagt, so kommen sie schließlich zu der Ansicht, daß jene Lehren unwiderleglich sind. Mit hohlem Pathos nun und sittlicher Entrüstung, mit bloßem Aburteilen und wegwerfenden Bezeichnungen ist dabei gar nichts zu machen. Der Schüler sieht darin, und oft mit Recht, nur das Eingeständnis der Schwäche. Auch dem Religionsunterricht allein sind solche Besprechungen nicht zu überlassen: Die theologische Grundlage ist nun einmal eine andere als die philosophische, und mit seinen eigenen Waffen und auf seinem eigenen Boden müssen wir den Gegner bekämpfen."

Indem diese Besprechung des Ausdruckes „spekulative Auffassung der Dinge" von der bloßen Weckung des philosophischen Sinnes, die der H.-B. fordert, dazu übergeht, eine positive Auseinandersetzung mit einem oberflächlichen Materialismus zu verlangen, der der Metaphysik wie jedes Ausblicks in eine geistige Welt und in ein jenseits der sinnlichen Wahrnehmungen liegendes Gebiet glaubt entraten zu können, nimmt sie die vorhin aus irrtümlicher Auffassung so schroff abgelehnte Forderung der Lehrpläne in sich auf; denn die Abwehr einer falschen Gesamtanschauung wie der des Materialismus setzt doch die Vorbereitung einer richtigen voraus. Wodurch wird aber beides zugleich besser geleistet, als durch die von demselben Mb. erwähnte Anbahnung der Erkenntnis einer Einheit der psychologischen Ausgangspunkte und der Methoden alles wissenschaftlichen Erkennens, also durch erkenntnistheoretische und methodologische Belehrungen. Ich sehe in der hier erörterten Forderung der Lehrpläne nicht eine Entgleisung, über die man sich zu entrüsten hätte, wie der B. Sa. und der Mb. Li., oder über die man mit freundlichen Entschuldigungen hinweggehen müßte, wie der H.-B., sondern ich sehe darin einen mit vollem Bewußtsein und, wie ich glaube, auch mit gutem Erfolge unternommenen Versuch, einer dringenden Forderung der Zeit gerecht zu werden. Der naive, der Kinderglaube an die Kirchenlehren, auf deren Grund sich vor der Aufklärung ein einheitliches Weltbild leicht und doch dauerhaft aufbaute, ist erschüttert, in weiten Kreisen der Gebildeten zerstört. Von solchen Einflüssen können wir unsere Schüler nicht fernhalten und wollen es auch wohl nicht, um sie nicht in Weltfremdheit zu erziehen. Auf Grund der durch Dezennien sich hinziehenden Überschätzung der exakten Wissenschaften und des völligen

Schiffbruchs der älteren spekulativen Philosophie hat sich der Wahn breit gemacht, der forschende Verstand könne alles erklären und begreifen. Dieser Wahn, den Gebildete und Ungebildete von Popularphilosophen und Aufklärern aller Art als einen neuen Autoritätsglauben übernommen haben, läßt keinen Raum für Glauben und Religion. Wir mögen unsern Schülern bei Schulfeiern und in den Religionsstunden immer predigen, daß Glauben und Wissen sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. Gerade die Klügsten und geistig Regsamsten lächeln vielleicht dazu, weil sie aus ihrem Umgang, aus ihrer Privatlektüre ein Wissen geschöpft zu haben wähnen, das den Glauben ausschließt, — weil es eben kein Wissen, sondern ein anderer Glaube, nämlich der an die unbeschränkte Zuverlässigkeit und Gültigkeit menschlicher Erkenntnis ist, der mit der dem Glauben eigenen Unduldsamkeit jeden andern ausschließt. Das einzige Mittel zur Bekehrung ist, den Schüler zum Wissen zu führen: er muß inne werden, wie das menschliche Erkennen entsteht und auf welchen Wegen der Mensch zur Vermehrung und Vervollkommnung seiner Erkenntnis der Welt fortschreitet. Wenn irgend wo gilt hier Herders Wort: „Daß nur Menschen wir sind, der Gedanke beuge das Haupt dir. Doch daß Menschen wir sind, richte dich freudig empor."

Neben der Achtung und Bewunderung vor menschlicher Fähigkeit und menschlichen Erfolgen müssen dem Schüler auch die Schranken menschlicher Erkenntnis klar werden. Das geschieht, wenn er durch eine Einführung in die Erkenntnistheorie damit bekannt wird, wieviel schon in der einfachen Vorstellung eines Dinges dem vorstellenden Subjekt angehört, was es mit der objektiven Gewißheit ist, wie auch die Grundbegriffe der Physik und Chemie Kraft und Stoff schon spekulativ sind, und wenn ihn die Methodenlehre anleitet zu sehen, wie auch alle Naturgesetze nur als „Näherungsgesetze" anzusehen sind, die einen gewissen Gültigkeitsbereich haben, die erste „Annäherung", wie die Mathematiker sagen (W. Wien in der Deutschen Revue [Jahrgang XIX, p. 43]). Durch solche Grenzen der Erfahrungswissenschaft wird ein Gebiet für den Glauben, beruhe er auf metaphysischer oder religiöser Grundlage, abgesteckt; nur so kann dem Schüler zum Verständnis gebracht werden, daß Wissen und Glauben sich ergänzen. Ich teile die Meinung des Mb. Br., der sagt: „Die Erfahrungswissenschaft überläßt dem Glauben alles außerhalb der Erfahrung Gelegene unangetastet, die unwandelbare Überzeugung von der sittlichen Bestimmung des Menschen, von einem transcendenten Weltzweck als Ergänzung der Sinnenwelt." „Es bleibt die Aussicht bestehen und scheint näher zu rücken auf eine schließliche Verbindung zwischen Wissen und Glauben, mit Hilfe einer berechtigten Metaphysik als Ergänzung des ersteren, sofern nur diese letztere sich nicht wieder in eine phantastische Begriffsdichtung, der Glaube

sich nicht in Aberglaube verliert." In dem oben klar gelegten Sinne kann durch den Einblick des Schülers in die Erkenntnistheorie und Methodenlehre die Grundlage für eine Gesamtanschauung geschaffen werden, die bei klarem Überblick über die Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften doch auch die jenseits der Erfahrung liegenden Gebiete in ihr Weltbild einschließt und neben den das Wissen ergänzenden und abschließenden metaphysischen Ideen der religiösen Überzeugung den ihr gebührenden freien Spielraum läßt, ohne den sie ihre segensreiche Wirkung auf das Gemüt und den Willen des Menschen nicht entfalten kann.*)

Ich möchte daher in dem Leitsatz 3 des H.-B. die Unterscheidung zwischen a) notwendig und b) wünschenswert fallen lassen und, indem ich die psychologische Einleitung zur Logik als einen Teil der bei α erwähnten Logik auffasse, den Ausblick auf die Erkenntnistheorie und Methodenlehre unter γ einfach anreihen mit dem Zusatz, „um dadurch die spekulative Auffassung zu stärken und die Bildung einer Gesamtanschauung vorzubereiten".

Was den Umfang des in den einzelnen Gebieten durchzunehmenden Stoffes angeht, so stimme ich im wesentlichen den Vorschlägen des H.-B. zu, die sich auch mit den Vorschlägen der Einzelberichte decken, abgesehen von dem im H.-B. erwähnten B. Br. Sein Bedenken gegen den von Schwertzell (Rhein. Direktoren-Versammlung 1903) entworfenen Lehrgang teile ich insofern, als ich auch die Schwierigkeit seiner Durchführung anerkenne; doch ist es wohl kaum Schwertzells Absicht, die Durchnahme der phil. Prop. vor die Reifeprüfung zu rücken, da er in dem von ihm und dem Berichterstatter gemeinsam aufgestellten Leitsatz 10 sagt: Sie (d. h. die zusammenfassende Behandlung der ph. Pr.) ist in 24—30 Stunden zu er-

*) Der Mb. Br. faßt die Vorbereitung einer Gesamtanschauung geradezu als ein dem Schüler zu übermittelndes Weltbild und sagt: „Die soliden Ergebnisse der Wissenschaften ermöglichen es, die Schule verträgt es, nachdem zersetzenden Elementen mißbrauchte Waffen aus der Hand geschlagen sind, die Pflicht, ihre Organisation als einheitlich zu erweisen, fordert es; den Segen auszuführen, der so für unsere ganze nationale Volksbildung erwachsen kann, wäre verlockend: alles in allem: Treu gepflegte Saat scheint zu lang ersehnter Ernte reif. Unmöglich kann es an frohen Schnittern fehlen! Das Weltbild wird aber in großen Zügen aus drei Teilen bestehen:

1. Aus einem objektiven, physikalischen, der durch den Substanzbegriff und den Kausalsatz mit ihren Gesetzen wie durch die Axiome und ihre in den verschiedenen Wissenszweigen verschiedenen Erscheinungsformen als zur Zeit letzten Gründen erklärt wird;

2. aus einem subjektiven, psychologischen, der die Stellung und die Bedingtheit des Subjekts in jenem, und

3. aus einem instrumentalen, geistigen, der in Vorstellungs- und Denkverlauf die Mittel dieses zur Erfassung jenes dartut. Ein nicht aufgehender Rest bleibt der Metaphysik vorbehalten."

ledigen, die am besten an den Schluß der Unterprima und in das 1. und 2. Tertial der Oberprima gelegt werden. Im einzelnen bemerke ich zu dem Entwurf des Lehrstoffes im H.-B.:

1. Die Gleichsetzung der Lehre vom Denken als Teil der Psychologie mit der Logik und die Beschränkung der Psychologie im engern Sinne auf die Lehre vom Gefühl und Willen scheint mir nicht berechtigt, da doch die hier gemeinte empirische Psychologie auch die Denkvorgänge beobachtet und beschreibt. Handelt es sich um den sog. Psychologismus, wie aber nach dem skizzierten Lehrgang der Psychologie, in dem auch in üblicher Weise der Verlauf und die Verknüpfung der Vorstellungen behandelt werden, kaum anzunehmen ist, so müßten der Logik doch Ethik und Ästhetik, nicht die Zweige der empirischen Psychologie gegenübergestellt werden. Wir werden daher mit Höfler (Grundlehren der Logik und Psychologie p. 2) der Psychologie im engern Sinne als Wissenschaft von den psychischen Tatsachen überhaupt die Logik, die Ethik und Ästhetik gegenüberstellen müssen.

2. Ohne der Anordnung, ob zuerst Logik und dann Psychologie unterrichtet wird oder umgekehrt, eine grundsätzliche Bedeutung beizulegen, würde ich mich mit Br. Mb. für die Voranstellung der Psychologie entscheiden; denn der Logik muß doch eine psychologische Einleitung vorangeschickt werden. Diese kann bei dem Voranstellen der Psychologie gespart werden. Sollte, wie der H.-B. vorschlägt, ein Teil der Logik schon in O II durchgenommen werden, so würde es sich umsomehr empfehlen, dann auf der Prima zuerst Psychologie und dann erst die ergänzende und erweiternde Wiederholung der Logik vorzunehmen, da die neu hinzutretenden Teile sicher schwieriger sind als die zu behandelnden psychischen Erscheinungen und der dem System der Wissenschaften zustrebende Teil der Methodenlehre einen passenden Abschluß der philosophischen Unterweisung bildet.

3. Die Erklärungen von der Entstehung des Begriffs und des Urteils erscheinen mir sehr anfechtbar. Denn danach würde der Begriff als eine beliebige unter mehreren doch wohl gleichartigen und gleichwertigen Vorstellungen erscheinen und nicht, wie es weiter unten auch im H.-B. bezeichnet wird, als eine Gesamtvorstellung, als eine Vereinigung der gemeinsamen Merkmale mehrerer Vorstellungen erkannt werden. Ich möchte dieser Erklärung um so weniger zustimmen, als sie auch die spontane Tätigkeit unseres Denkens verschleiert; denn der Begriff bildet sich nicht, sondern wird von uns gebildet. (Vergl. Paulsen, Einl. in d. Philosophie [10] p. 445, 446.) Es könnte zur Rechtfertigung der Erklärung des H.-B. vielleicht auf Wundts Logik verwiesen werden, wo es I, p. 41 heißt: „Der Begriff wird stets vertreten durch irgend eine einzelne Vorstellung.“ Doch darf nicht

übersehen werden, daß die einzelne Vorstellung nicht der Begriff selbst ist, sondern ihn nur vertritt und daß Wundt hier nur die psychologische Entstehung des Begriffs im Sinne einer Allgemeinvorstellung und die Art, wie er in unserm Bewußtsein vorhanden ist, nicht aber sein Wesen, nicht sein logisches Verhältnis zu den Einzelvorstellungen behandelt. Daß bei ihm der Begriff etwas ganz anderes ist als die ihn in unserm Bewußtsein vertretende Einzelvorstellung, geht schon daraus hervor, daß sie in dieser Rolle bei Völkern mit ausgebildeten Sprachen durch das Wort abgelöst wird, das nun der sinnliche Träger der bestimmten und allgemeingültigen Merkmale der von ihm bezeichneten Vorstellungen wird. Mindestens jedoch müßte von der herrschenden Vorstellung nicht gesagt werden, daß sie die andern zueinander in Beziehung setzt und verknüpft, sondern mit Wundt (a. a. O. p. 46), daß sie „durch aktive Apperzeption mit einer Reihe zusammengehöriger Vorstellungen verschmolzen" wird. Wenn man bedenkt, daß unsern Schülern schon durch die Sprache und den Unterricht Begriffe, die im Wundtschen Sinne wissenschaftlich, d. h. so bestimmt und allgemeingültig wie irgend möglich sind, in großer Zahl gegeben worden, so tut man wohl gut, jene ganze psychologische Erklärung auf die sogenannte Gesamtvorstellung (nach Wundt logische Begriffe im engern Sinne) zu beschränken und die Begriffe als ein Ergebnis des bewußten wissenschaftlichen Denkens, des Abstraktionsverfahrens hinzustellen, mag man auch unter letzterem nicht das bloße Absondern von gemeinsamen Merkmalen mehrerer Vorstellungen, sondern „die Feststellung von Beziehungen verstehen, welche unser Denken an seinen Vorstellungen oder an schon gegebenen Begriffen antrifft". (Wundt a. a. O. p. 100.) Ferner kann man mit Wundt wohl das Urteil als die Zerlegung einer Gesamtvorstellung in ihre Merkmale auffassen, es so aus der Analyse einer schon vorher fertigen Vorstellung entstehen lassen und daher die Tätigkeit des Zerlegens einer Gesamtvorstellung in ihre Einzelbestandteile „urteilen" nennen; aber man darf wohl nicht sagen, daß dies Zerlegen „ein Urteil" sei. Die vorgeschlagene Erklärung wird in ihrer Deutlichkeit auch durch den Ausdruck „Gesamtvorstellung des Begriffs" getrübt, da die verbundenen Substantiva identisch sind.

4. Die Wahrheit und Evidenz des logischen Denkens möchte ich nicht als psychologische Merkmale oder gar als psychologische Denkgesetze ansehen; denn die Psychologie hat es doch nur mit dem Verlauf unserer Vorstellungen, nicht mit ihrem Erkenntniswert zu tun. So heißt es bei Höfler (a. a. O. p. 184): „Die Beachtung der einer bestimmten Art von psychischen Erscheinungen regelmäßig vorangehenden oder sie begleitenden psychischen (und physischen) Erscheinungen führt auf psychologische Gesetze. Auf Grund dieser geben wir teils Erklärungen vorliegender, teils Vorausbestimmungen künftiger psychischer Erscheinungen." Es sind logische Merk-

male, nach denen eben diese Art des Denkens logisches Denken genannt wird. Auch Wundt, an dessen Worte (Logik I, p. 707): „Die so vorherrschende Bedeutung findet ihren Ausdruck in drei Merkmalen, durch welche sich das logische Denken vor allen anderen inneren Vorgängen auszeichnet etc." sich der H.-B. doch wohl anlehnt, bezeichnet diese Merkmale nirgend als „Gesetze".

Mit den Vorschlägen des H.-B. über die Auswahl des Stoffes aus der Erkenntnis- und Methodenlehre wie aus der empirischen Psychologie bin ich im wesentlichen einverstanden. Doch möchte ich gleich hier eine Abweichung zur Sprache bringen, die allerdings schon in die Gestaltung des philosophisch-propädeutischen Unterrichts im einzelnen, insbesondere in die Frage nach seiner Einfügung in den Lehrplan überleitet und auch auf die Frage seiner Unterstützung durch die andern Lehrfächer übergreift.

Ich meine, daß das aus der Erkenntnislehre Erforderliche sehr wohl mit der Psychologie verbunden werden kann und nicht als gesondertes Gebiet behandelt zu werden braucht. An die Lehre von der Subjektivität der Empfindungsqualitäten läßt sich sehr wohl ein Ausblick schließen auf die Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Bestandteilen unserer Vorstellung von der Außenwelt und hiermit auch die Klarlegung des spekulativen Charakters der Grundbegriffe Kraft und Stoff wie die subjektive Grundlage des Kausalgesetzes und der sich darauf aufbauenden Teleologie verbinden. Desgleichen läßt sich von dem Zustandekommen unserer sinnlichen Wahrnehmungen überhaupt auf die vier Anschauungsformen (Raum, Zeit, Bewegung, Zahl) übergehen. (Vergl. Höflers Grundlehren etc. Der speziellen Psychologie erster Teil, Abschnitt III, wo unter dem Titel: Einige besondere Klassen von Vorstellungs- und Urteilsinhalten A Die Raumvorstellungen und Raumurteile, B Zeitvorstellungen und Zeiturteile, C Unsere Vorstellungen von einer physischen Außenwelt und unser Glaube an ihre Existenz etc. behandelt werden.)

Ferner würde ich das ganze Gebiet der Methodenlehre, so unentbehrlich ich es für den Schulunterricht halte, von dem mit dem Deutschen verbundenen Unterrichte in der philosophischen Propädeutik ausschließen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächern zur selbständigen Behandlung überweisen. Darüber, daß alle wesentlichen Bestandteile dieser angewandten oder materiellen Logik in den genannten Unterrichtszweigen wirklich zur Behandlung kommen, besteht auch nach den vorliegenden Berichten kein Zweifel. So sagt der Gö. B.: „Wie Leuchtenberger behaupten kann, daß auch diese Begriffe (Induktion, Deduktion) den Primanern unbekannt blieben, ist mir unerfindlich. Auch im Jahre 1893 wird man kaum in Preußen einen Physikunterricht haben finden können, wo nicht davon die Rede war." Daß es sich hierbei nicht nur um eine Erwähnung und Ver-

anschaulichung dieser und anderer Begriffe, sondern um ihre Erfassung im philosophischen Sinne handelt, zeigt derselbe Bericht, wenn er sagt: „Die Widerlegung des Materialismus, der ja in naturwissenschaftlichen Kreisen kaum noch zu finden ist, wird dem Physiker nicht schwer fallen und vielleicht besser wirken, als wenn es der Religionslehrer macht. In der Physik spreche ich auch von den im ersten Paragraphen genannten Werken Büchners und Häckels.“ Auch der B. Oh. meint, daß in der Mathematik sehr zahlreiche Denkformen nicht nur durch beständige Anwendung eingeübt werden; „sondern sie machen auch theoretische Belehrungen über diese Operationen notwendig. Nicht minder bietet der naturwissenschaftliche Unterricht Gelegenheit, die Formen der angewandten Logik zu besprechen; gibt er doch beständige Beispiele von Induktionen, Experimenten, Hypothesen. Auch wird er gewiß Anlaß nehmen, auf philosophische Begriffe wie Atom, Materie und dergl. einzugehen“. Der Mb. Br. sagt: „Die Einzelwissenschaften, zunächst die naturwissenschaftlichen und mathematischen, bieten tatsächlich in ihrem Schulbetrieb die wertvollsten Ansätze, die der Vereinigung harren . . . . 2 für den materialen Teil der Logik: u. a. konkrete Belege für die Doppelauffassung von Kausal- und Zwecksatz wie der Möglichkeit teleologischer Weltbetrachtung. Zu dieser hat auch sonst nach richtigerer Einschätzung des Darwinismus und nach Verwerfung des biogenetischen Gesetzes von Häckel die Lehre von der Zielstrebigkeit wie die Unmöglichkeit auf frühere Weise die Entstehung dauernder Arten, auf mechanische das Bewußtsein und die Vernunft zu erklären geführt“. Wenn nun die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer neben vielen anderen Berührungen mit dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik alle Hauptbestandteile der Methodenlehre nicht nur praktisch verwenden, sondern wie aus obigen Stellen der Berichte hervorgeht, auch zum Verständnis bringen, also doch auch theoretisch oder philosophisch behandeln, dann sehe ich nicht ein, warum man ihnen diesen Zweig nicht zur selbständigen Behandlung überweisen und so den in den deutschen Unterricht eingefügten philosophischen wesentlich entlasten soll. Zu diesem Vorschlage bestimmt mich vor allem auch die Erwägung, daß dieser Zweig mit dem ganzen Stoffgebiet, aus dem er erwachsen ist und in dem er zur Verwendung gelangt, ganz außerhalb der Aufgaben des deutschen Schulunterrichtes liegt. Ja, dieses Stoffgebiet liegt in den weitaus meisten Fällen dem Lehrer des Deutschen ganz fern. Die Auskunftsmittel, die vorgeschlagen worden sind, um diesem Übelstande abzuhelfen, scheinen mir nicht den gewünschten Erfolg zu versprechen. Das vorgeschlagene Sammelbuch, in das die Lehrer der anderen Fächer Beispiele für den Lehrer der philosophischen Propädeutik eintragen, würde voraussichtlich in der Praxis ein recht bescheidenes und wenig beachtetes Dasein führen. Ich sehe auch keinen rechten Zweck

dieser Einrichtung angesichts der bekannten und vortrefflichen Sammlungen von guten Beispielen für die formale und materiale Logik. Welche Fülle solcher bieten schon Schulte-Tigges und Höfler in ihren einschlägigen Werken. Oder sollen die Sammelhefte wie fortlaufende Stoffbücher geführt werden, um dem Lehrer der Propädeutik immer das zur Verfügung zu stellen, was gerade in der letzten Zeit von passenden Beispielen in anderen Fächern behandelt worden ist? Eine so gleichmäßige Führung der Hefte würde die Fachlehrer ermüden, zu einer lästigen und überflüssigen Vermehrung des Schreibwerks führen und eine Sichtung des mehr oder minder geeigneten Stoffes verhindern. Überdies sind auch die schönsten Beispiele für den Lehrer des Deutschen von sehr zweifelhaftem Werte, wenn die darin enthaltenen Stoffe, mathematische, physikalische Gesetze, chemische Vorgänge ihm selbst gar nicht oder nur oberflächlich bekannt sind. Soll er, der neben dem Deutschen doch meistens noch 1—2 andere Fächer, seien es nun sprachliche oder historische, vertritt, sich auch noch zum Physiker, Mathematiker und Chemiker ausbilden? Die Wärme, mit der der H.-B. von der idealen Auffassung der Aufgabe des deutschen Unterrichts als eines Zentralfaches und des deutschen Lehrers als eines vielseitig gebildeten Mannes spricht, hat mich sehr angenehm berührt; aber ich fürchte, in der Praxis werden nur wenige und auch diese nur unter günstigen Verhältnissen diesen Forderungen gerecht werden können. Ich will gar nicht einmal von den Bleigewichten der Aufsatz- und sonstigen Korrekturen reden, die zumal bei starken Klassen den Flug des Geistes stark hemmen, aber um mit tüchtig mathematisch und naturwissenschaftlich geschulten Schülern Beispiele aus diesen Gebieten eingehend und schulmäßig zu behandeln, muß man doch erheblich mehr als allgemeine Bildung in diesen Dingen besitzen, wenn man nicht Gefahr laufen will zu entgleisen, sich eine gelegentliche Blöße zu geben oder wohl gar noch Verwirrung in den Köpfen der Schüler anzurichten. Zudem, wozu Dinge, die in einem Lehrfach mit den Schülern gründlich besprochen werden, in einem andern Lehrfach nur flüchtig streifen, wenn man doch nichts Neues hinzufügen kann? Man wird nun sagen: das Neue bei der Durchnahme in der philosophischen Propädeutik ist der philosophische Gesichtspunkt, die systematische Zusammenstellung. Gewiß läßt der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht die Rücksicht hierauf gewöhnlich außer acht. Aber ist es da nicht viel einfacher, hier wird der noch erforderliche kurze Schritt getan, als daß in einem andern Fache der ganze weite Weg der Sammlung und Vorführung des Stoffes noch einmal durchwandert wird? Ich habe in einer Konferenz mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachlehrern der Breslauer Oberrealschule den sicher für Schulzwecke ausreichenden Lehrstoff aus der Methodenlehre bei Höfler (Grundlehren der Logik und Psychologie) geprüft und festgestellt, daß alles

Wesentliche davon in ihren Stunden tatsächlich behandelt wird und daß es auch wohl möglich wäre, bei geeigneten Vereinbarungen hier diese philosophischen Elemente zusammenzufassen und abzuschließen. Natürlich müßte nicht jedem Fache alles zugemutet, sondern es müßte eine Verteilung durch den Lehrplan vorgenommen werden. Ich unterbreitete der Konferenz folgenden Leitsatz, der nach eingehender Besprechung einstimmig angenommen wurde: „Abgesehen von den vielfachen Unterstützungen der formalen Logik durch Veranschaulichung und Einübung ihrer Gesetze können die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer die Einführung in die Methodenlehre selbständig übernehmen, indem die Mathematik das deduktive Verfahren und die strenge Systematik (Axiom, Lehrsatz, Beweise), die Chemie, die durch die beschreibenden Naturwissenschaften vorbereitete Begriffsbestimmung und Klassifikation, und die Physik die Induktion mit Beobachtung und Experiment, den Begriff des Naturgesetzes und das Wesen der Hypothese behandeln."

Auf zwei Einwürfe will ich sofort selbst antworten. Erstens könnte man das Bedenken haben, daß es dem Naturwissenschaftler an der erforderlichen philosophischen Bildung fehlen könnte, um den Schülern einen wirklichen Einblick in die Methodenlehre zu geben. Dieses Bedenken ist hinfällig, da ja die Methodenlehre einen wesentlichen Bestandteil des ganzen modernen Betriebes der Naturwissenschaften wie der Mathematik bildet. Ein Lehrer, der den oben bezeichneten Aufgaben nicht gewachsen wäre, wäre auch zugleich unfähig, in diesen Gegenständen auf der Oberstufe zu unterrichten. Ein zweites Bedenken ist, daß die Methodenlehre nicht in den erforderlichen Zusammenhang mit den sonstigen philosophischen Belehrungen gebracht wird und daher sozusagen in der Luft schwebt. Dieser Gefahr wird dadurch begegnet, daß dem Unterrichte in der philosophischen Propädeutik ein einheitlicher Leitfaden oder, solange ein solcher fehlt, wenigstens ein in der Hand der Lehrer befindliches Lehrbuch zugrunde gelegt wird, dessen Anordnung einen einheitlichen Aufbau des philosophischen Unterrichts und eine klare Eingliederung der Methodenlehre in die auf Oberprima durchzunehmende Logik gestattet. Die oben erwähnte Konferenz der Breslauer Oberrealschule nahm einstimmig einen Leitsatz an, der den oben erörterten Vorschlag ausdrückt. Welcher Leitfaden, welches Lehrbuch zu gebrauchen ist, mag jedem Lehrkollegium überlassen werden. Für die Hand der Lehrer könnte man an Höflers Grundlehren denken. Sicher wird, wenn ein Bedürfnis vorliegt, auch bald eine Anzahl brauchbarer Leitfäden erscheinen. Eine solche einheitliche Grundlage in Form eines gedruckten Buches würde aber auch noch in anderer Hinsicht von großer Bedeutung sein: für die Vorbereitung des logischen und psychologischen Unterrichts in den Vorstufen der Prima. Der H.-B. macht den Vorschlag, einen Teil der Logik schon in Obersekunda zu behandeln. Ich möchte noch weiter gehen

und sagen: bei der Anleitung zum Disponieren können gewisse Dinge, wie das Hauptsächlichste aus der Lehre vom Begriff, besonders Partitio und Divisio schon in Untersekunda behandelt werden. Denn völlig neu sind den Schülern diese Elemente der Logik: Definition, Determination, Einteilung etc. nicht, da sie ja in der Mathematik und Naturwissenschaft fortwährend davon hören und damit umgehen. Liegt nun auf der Oberstufe dem philosophischen Unterrichte ein Leitfaden oder ein Lehrbuch zugrunde, so können die Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaft die Schüler schon frühzeitig und allmählich an die in diesem Buche festgelegte Terminologie, wie an die darin gebrauchte Fassung der Hauptbegriffe und Gesetze gewöhnen, was auch für das richtige Ineinandergreifen der anatomisch-physiologischen und psychologischen Belehrungen von Wert wäre, und ferner könnte den Sekunden ein bestimmter Teil der Logik, besonders die Lehre vom Begriff und vom Urteil, als Vorbereitung für den abschließenden Unterricht in der Prima zugewiesen werden. Daß die Dispositionslehre auch bei ihren ersten Anfängen in der Sekunda, ja auch schon früher, ohne logische Elemente, sich ausschließende Gegensätze, Einheitlichkeit und Vollständigkeit der Einteilung u. a. m. nicht auskommen kann, liegt auf der Hand. Welch einen Gewinn würde es nun aber haben, durch die Systematik und den einheitlichen Wortlaut eines philosophischen Leitfadens die zerstreuten Elemente zu sammeln und das ganz abstrakte Gebäude der formalen Logik als ein gemeinsames Werk des lebendigen und vielseitigen Unterrichtes in dem Geiste der Schüler entstehen zu lassen, sodaß dem Lehrer der Oberprima dann wirklich nur eine Zusammenfassung und Erweiterung des schon Bekannten und Geübten übrig bleiben würde! Daß durch die Zugrundelegung eines Leitfadens oder sonstigen Lehrbuches eine Knebelung des philosophischen Unterrichtes eintritt, die dieser weniger als ein anderer vertragen würde, ist nicht zu befürchten, wenn nach den methodischen Vorschlägen des H.-B. verfahren wird. Der Weg zu dem festgelegten Ziel ist ein so freier und der Spielraum in der Erklärung und Begründung der zu behandelnden Tatsachen, Begriffe und Gesetze ein so weiter, daß der Einführung eines Lehrbuches kein Bedenken entgegenstehen dürfte. Über die Vorzüge eines kurzen Kompendiums und die Art wie es zu gebrauchen ist, äußert sich ausführlich im Pr. Br., wie schon der H.-B. erwähnt, der Direktor. Er sagt u. a.: „Natürlich meine ich auch nicht, der Leitfaden solle für die Schüler sein, was Mephistopheles als Rezept vorschreibt:

„Habt euch vorher wohl präpariert,
Paragraphos wohl einstudiert,
Damit ihr nachher besser seht,
Daß er nichts sagt, als was im Buche steht."

Vielmehr bin ich der Ansicht, ein Lehrer, der die philosophische Propädeutik übernimmt, wird sehr viel lesen, arbeiten, nachdenken und mit sich ringen müssen, bis er selber abgeklärt und ausgegoren ist." Man kann mit dem B. Oh. immerhin meinen: „Um scharfe Erfassung der logischen Gesetze durch theoretische und praktische Übungen wird es dem Unterricht überhaupt in erster Linie zu tun sein müssen. Nicht das Maß der hier gewonnenen Kenntnisse, sondern die Fähigkeit, in diese Gegenstände sich denkend zu versenken, und die Freude an dieser Beschäftigung wird ihm stets als Ziel vorschweben müssen." Aber man wird daraus nicht mit ihm zu schließen brauchen: „Nach dem Gesagten ist die Zugrundelegung eines Lehrbuches oder Leitfadens abzuweisen." Die Erreichung des zuerst genannten Zieles wird durch das Lehrbuch direkt erleichtert, die des letzteren aber, wie schon oben gezeigt worden ist, durchaus nicht gehindert. Die obigen Erwägungen bestimmen mich, den unter B vereinigten Leitsätzen des H.-B. über die Gestaltung dieses Unterrichtes im einzelnen und seine Unterstützung durch die andern Lehrfächer folgenden Leitsatz voranzustellen, der zugleich den Anfang des Leitsatzes 7 in sich aufnimmt. „Unerläßlich für den erfolgreichen Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist es, daß ihm ein Lehrbuch zugrunde gelegt wird, sei es ein knapper Leitfaden in der Hand der Schüler, sei es ein ausführliches Werk in der Hand der Lehrer, das die erforderliche Einheit in bezug auf Terminologie, auf Anordnung und Fassung des Stoffes verbürgt und seine Verteilung auf verschiedene Stufen und Lehrfächer ermöglicht."

Für Leitsatz 5 möchte ich dann, entsprechend einigen schon oben gemachten Bemerkungen folgende Fassung vorschlagen:

a) Einige Hauptsachen aus der Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, die für die Aufsatzlehre unentbehrlich sind, werden schon in Unter- und Obersekunda möglichst im Anschluß an die durch den mathemathisch-naturwissenschaftlichen Unterricht geleistete Vorbereitung durchgenommen;

b) die empirische Psychologie mit Ausblicken in das Gebiet der Erkenntnistheorie wird im ersten, die Logik, in der die früher behandelten Teile wiederholt, zusammengefaßt, erweitert und durch einen Überblick über das System der Wissenschaften abgeschlossen werden, im 2. Jahre der Prima behandelt;

c) die Methodenlehre wird nach ihren Hauptgegenständen auf die Zweige des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes durch den Lehrplan verteilt und in ihnen möglichst bis zum Ende des 1. Primajahres behandelt.

Aus Leitsatz 7 würde der den Leitfaden betreffende erste Teil, der schon in den ersten der oben zusammengestellten Leitsätze übergegangen

ist, wegfallen, und er würde daher beginnen: „Wo ein Leitfaden nicht benutzt wird, etc. . . .“

Zu Leitsatz 9, der den Gebrauch eines besonderen philosophischen Lesebuches in Prima ablehnt, möchte ich noch bemerken, daß auch durch das kürzlich erschienene philosophische Lehrbuch von Dr. A. Gille (Halle, Waisenhaus, 2,50 M.) die einem solchen Schulbuch entgegenstehenden Bedenken nicht gehoben worden sind. Für den Umfang, in dem jetzt die philosophische Propädeutik betrieben werden kann, ist das an sich sehr hübsche Buch viel zu umfangreich; es muß schon mit Leitsatz 8 bei philosophischen Stücken des deutschen Lesebuches bleiben, die neben Abhandlungen aus dem Gebiete der Ästhetik und Ethik auch namentlich erkenntnistheoretische Fragen (z. B. vorsichtige Auszüge aus Wundts Logik) behandeln könnten.

Nachdem ich meine Abweichungen von dem H.-B. dargelegt und in meinen Änderungsvorschlägen zu den Leitsätzen zum Ausdruck gebracht habe, möchte ich nur noch einige Anregungen zusammenstellen, die die Einzelberichte über die Unterstützung der philosophischen Propädeutik durch andere Lehrfächer geben, zumal bei der vom H.-B. etwas abweichenden Auffassung der Aufgabe des philosophisch-propädeutischen Unterrichts auch die Mitwirkung der letztgenannten in ein anderes Licht gerückt wird. Der B. Li. zeigt sehr hübsch, wie im mathematischen Unterrichte die Elemente der Logik, Einteilung und Definition des Begriffes, nicht nur mechanisch geübt, sondern auch zum Verständnis der Schüler gebracht werden können. Ganz besonders lehrreich scheint mir das folgende Beispiel aus der Physik, aus dem man auch zugleich sieht, wie anregend und anschaulich sich der Unterricht in der Methodenlehre in Verbindung mit diesem Lehrfach gestalten läßt. Es handelt sich darum, „die Verfahrungsweisen der wissenschaftlichen Forschung Induktion, Deduktion, Hypothese, Experiment“ im Anschluß an die auf induktivem Wege gefundenen Eigenschaften der Kohäsion und Adhäsion zu veranschaulichen. Man wird die Schüler einige Fehlschüsse machen lassen. Man hält einen Glasstab in Wasser und einen in Quecksilber. Zur Erklärung des Umstandes, daß der erstere naß wird, der zweite trocken bleibt, werden die Schüler sagen, das Glas habe Adhäsion zum Wasser, aber nicht zum Quecksilber. Diese Hypothese muß geprüft werden durch ein Experiment. „Man hängt eine Glasplatte an einem Faden an eine Wagschale, bringt die Wage ins Gleichgewicht und stellt unter die Glasplatte eine Schale mit Quecksilber, sodaß dieses die Glasplatte berührt. Nun kann man auf die andere Schale 1, 2, 10, 20 g hinauflegen, ohne daß die Schale sinkt. Es besteht also doch Adhäsion zwischen Glas und Quecksilber und zwar so große, daß 20 g noch nicht reichen, sie zu zerreißen. Erst bei 30—40 g (je nach Größe der Platte) wird die Adhäsion zerrissen.

Wir müssen also unsere Erklärung berichtigen: Es besteht zwischen Glas und Quecksilber Adhäsion, aber es wirkt auf die Quecksilberteilchen noch eine andere Kraft, die noch größer ist, das ist die Kohäsion der benachbarten Quecksilberteile, und deshalb bleibt das Glas trocken. Beim Wasser muß es dagegen umgekehrt sein; dort ist die Adhäsion zum Glas größer als die Kohäsion des Wassers selber. Haben vorhin die Schüler eine falsche Hypothese aufgestellt, so werden sie jetzt wahrscheinlich einen falschen Deduktionsschluß machen, wenn ich sage: „Was wird geschehen, wenn ich den oben beschriebenen Versuch statt mit Wasser mit Quecksilber mache?" Antwort: Da beim Wasser die Adhäsion größer war, so werden wir noch mehr Gewichte auf die andere Schale legen können, ehe die Glasplatte abreißt. Experiment: Das Gegenteil tritt ein; schon bei 10—12 g reißt die Schale ab. Erst mit Nachhilfe werden die Schüler die richtige Erklärung finden, daß bei dem zweiten Versuche gar nicht die Adhäsion des Glases zum Wasser gemessen ist, sondern daß die Kohäsion des Wassers zerrissen ist, da ja die Glasplatte naß geworden ist." — Eine ganz besondere Bedeutung gewinnt aber der naturwissenschaftliche Unterricht dadurch, daß er den Schülern ein objektives, physikalisches Weltbild (vergl. Mb. Br.) übermittelt und so eine wichtige Grundlage für die vorzubereitende Gesamtanschauung liefert. Daß dieses Weltbild ein streng wissenschaftliches und einheitliches nur sein kann, wenn es von strenger Gesetzmäßigkeit beherrscht erscheint und seine Erscheinungen auf Gesetze und Axiome zurückgeführt werden, ist wohl klar. Wenn sich mit der Einführung in die Tatsachen im oben dargelegten Sinne eine Einführung in die Methodenlehre verbindet und wenn überall der „wissenschaftliche Befund sorgfältigst festgehalten" (Mb. Bre.) und die Grenze des Naturerkennens zum Bewußtsein gebracht wird, so ist ein Zwiespalt mit dem Religionsunterricht auch selbst dann nicht zu fürchten, wenn trotz der noch vorhandenen Lücken und Mängel mit Schulte-Tigges die mechanisch-atomistische Theorie als Erklärungsversuch unseres Weltbildes zugrunde gelegt wird. Daß daneben Metaphysik und Religion dem Menschen auf Grund seiner eigenen inneren Erfahrung den Ausblick in eine höhere Weltordnung der Freiheit und Sittlichkeit eröffnen, die dem Wissen des Verstandes unzugänglich ist, aber doch eine notwendige Ergänzung dazu bildet, wird dem Schüler durch die ihm in so vielfacher Form gebotene philosophische Unterweisung wie durch den Religionsunterricht eindringlich zum Bewußtsein gebracht, wie ja der letztere überhaupt unter den anderen Lehrfächern in philosophischer Hinsicht eine sehr wichtige Rolle spielt. Daß dieser Unterricht namentlich in Beziehung auf Geschichte der Philosophie von großer Bedeutung für die philosophische Unterweisung der Schüler ist, darf als allseitig anerkannt angesehen werden. Auch wird ihm im all-

gemeinen die Grundlegung und der Ausbau der Ethik als etwas Selbstverständliches zugewiesen. Hiergegen wendet sich nur der B. Li. Er hält es für bedenklich, die Grundlehren der Sittlichkeit mit den Dogmen der Kirche zu verknüpfen, namentlich mit dem der Vergeltung in einem ewigen Leben. Denn abgesehen davon, daß diese eudämonistische Ethik vor dem Rigorismus Kants nicht bestehen kann, liegt die Gefahr nahe, daß, wenn der Glaube an jenes Dogma ins Schwanken kommt, auch das darauf begründete Sittengesetz unsicher wird. Da diese intellektuelle Krisis meistens zugleich mit dem Abschluß der körperlichen Entwicklnng und dem Erlangen einer größeren äußeren Freiheit sich einstellt, so tritt für sehr viele in diesem Lebensalter ein völliges Schwanken aller sittlichen Überzeugungen ein. „Wenn es daher möglich ist, die Moral rein immanent zu begründen, wenn man zeigen kann, daß gewisse Handlungsweisen schlechthin verwerflich sind, dann wird es zweckmäßig sein, eine solche Darstellung auf der Schule nicht zu versäumen." Diesem Bedenken und diesem Vorschlage stellt der Mb. Li. folgende Ausführung entgegen: „Die Ethik wird m. E. nach wie vor in der Religionsstunde behandelt werden müssen. Diese Behandlung kann eine falsche sein, und sie ist es, wenn, wie im Berichte dargestellt wird, die Grundlage eine eudämonistische ist. Die christliche Lehre geht vielmehr von dem religiösen Prinzip der durch Christus vermittelten Gotteskindschaft aus, und wenn wir von dieser Herleitung absehen, so ist jedenfalls ihr Fundament enthalten in den Sätzen von der Gottesliebe (die das erste sein muß) und der Nächstenliebe, (die aus der Gottesliebe als zweites hervorgehen soll). Auf eine kurze Formel gebracht, lautet diese Lehre: „Liebe deinen Nächsten aus Liebe zu Gott" oder „Liebe in jedem Geschöpfe den (außerhalb dieses Geschöpfes stehenden) Schöpfer!" Auch neueren Moralsystemen gegenüber behauptet das neutestamentliche seinen Platz. Auf diese Lehren (z. B. Kants kategorischer Imperativ, Schopenhauers Mitleidstheorie) am rechten Orte hinzuweisen und das Gute von ihnen anzuerkennen und auf diese Weise immer mehr Grundanker für eine feste Moral im Schüler zu legen, bietet sich in den meisten Unterrichtsfächern gelegentlich der erwünschte Anlaß; ihr Verhältnis zur christlichen Religion klarzustellen, ist Sache eines guten Religionsunterrichtes; eine Besprechung aber in einer besonderen philosophischen Propädeutik halte ich nicht für nötig." Ob man die Rolle des Religionsunterrichtes für die Erkenntnistheorie und Psychologie so hoch anschlagen darf, wie der B. Nei. es tut, ist mir sehr fraglich. Er sagt: „Mitten hinein in die philosophische Betrachtungsweise kommt der Religionsunterricht schon in der Dogmatik bei dem Verhältnis der christlichen Weltanschauung zum Naturerkennen, besonders zum Materialismus, Begriff und Eigenschaften der Materie, Wesen und Erscheinungsformen des geistigen Lebens, Grenzen des Naturerkennens

und Glaube, diese und andere Prinzipien der Erkenntnistheorie und Seelenlehre spielen da eine große Rolle." Sicherlich wird der Religionslehrer die der christlichen Weltanschauung feindlichen philosophischen Lehren erwähnen und kritisieren, aber zu einer wirklichen Behandlung erkenntnistheoretischer Fragen dürfte es wohl schon aus Mangel an Zeit nicht kommen. Auch ist mit dem Mb. Lie. zu bedenken, „daß die theologische Grundlage nun einmal eine andere als die philosophische ist." Für die Bekanntschaft des Schülers mit den wechselnden Formen des philosophischen Denkens kann der Religionsunterricht durch solche Belehrungen unbestritten eine große Bedeutung haben, ebenso für die Behandlung der Ethik. Für die Einführung in die Grundlagen und Formen des philosophischen Denkens darf seine Bedeutung, will man ihn nicht seinen eigentlichen Aufgaben entfremden, nicht überschätzt werden.

Auf die philosophischen Elemente des deutschen Unterrichtes, insbesondere auf die Behandlung ästhetischer Fragen gehen mehrere Berichte, besonders Ne. und Oh. gründlich ein und geben beherzigenswerte Anregungen. Ersterer tritt besonders für Schillers philosophische Schriften ein, letzterer faßt die Bedeutung und Richtung der ästhetischen Belehrungen so zusammen: „Auf Begriffe wie das Schöne und Erhabene ist nach Kant einzugehen; mit wichtigen Sätzen der aristotelischen Poesie sind die Schüler nach Lessing, mit Herders grundlegender moderner Anschauung sowie Goethes und namentlich Schillers ästhetischen Anschauungen aus den Quellen bekannt zu machen. Oder sollen wir wirklich auf diese unverrückbaren Grundlagen aller Ästhetik verzichten und, anstatt dem Schüler einen Maßstab für die wahren ästhetischen Werte mitzugeben, ihn Gefahr laufen lassen, später ein Spiel wechselnder Tagesmeinungen zu werden?"

Indem ich bezüglich der sprachlich-historischen Fächer die Ansicht des H.-B. teile, daß etwas wesentlich Neues nach den Berichten der Direktorenversammlungen des Jahres 1903 kaum noch beizubringen ist, möchte ich nur noch über die Mitwirkung der neusprachlichen Lektüre bei der Unterstützung des Unterrichtes in der philosophischen Propädeutik einige Worte sagen. Veranlassung bietet ein in Kattowitz mit 14 gegen 4 Stimmen angenommener Leitsatz: „Bei der Auswahl der französischen und englischen Lektüre sind auch philosophische Schriftsteller zu berücksichtigen." In der Konferenzberatung wird von einem Fachlehrer eingewendet, daß bei Bevorzugung philosophischer Lektüre in den Fremdsprachen andere, besonders von der neusprachlichen Lektüre zu lösende Aufgaben leiden könnten. Dagegen weisen Berichterstatter und Mitberichterstatter darauf hin, daß zu der durch die Lektüre der Oberklassen zu vermittelnden Literaturkenntnis auch die Werke bedeutender Philosophen, wie z. B. Descartes gehörten. Das im B. Nei. in dieser Hinsicht geäußerte Bedenken, es fehle noch an geeigneten

Schulausgaben für Stücke aus Locke, Hume u. a., ist mittlerweile beseitigt worden. Denn seit Anfang dieses Jahres erscheint in Heidelberg (C. Winter) eine Sammlung englischer Schriftsteller aus dem Gebiete der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft unter Leitung von Professor Dr. J. Ruska. Als erstes Bändchen liegt bereits vor: An Essay concerning Human Understanding von John Locke, her. v. J. Ruska. Aber so verlockend der Gedanke und so hübsch seine Ausführung in der vorliegenden Ausgabe ist, ich muß mich mit dem oben erwähnten Fachlehrer durchaus gegen diesen Versuch aussprechen, den modernen Sprachunterricht in den Dienst der Lektüre von philosophischen Fachschriften zu stellen. Gewiß hängt der Wert und die Bedeutung des neusprachlichen Unterrichtes und der lateinlosen Schulen insbesondere von einer gehaltvollen und geistbildenden Lektüre ab: aber es ist ein großer Unterschied zwischen Werken, die durch die Höhe ihres Gesichtspunktes und die Weite ihres Umblickes, indem sie den Schüler durch eine vorbildliche Sprache fördern, auch zugleich seinen Geist bereichern und klären, und solchen Werken, die nur zur Bereicherung der philosophischen Kenntnisse des Schülers ausgewählt, in einer zum Teil veralteten Sprache ein besonderes philosophisches Gebiet behandeln, das dem Schüler erst durch umfassende Erläuterungen erschlossen werden muß. Man vergleiche hier nicht Lateinisch und Griechisch einerseits mit Französisch und Englisch andererseits: die Zahl der Stunden 6—7 gegen 3—4 fällt schon ganz zuungunsten der neueren Sprachen an den Realanstalten aus. Dazu kommt die Verschiedenheit des Lehrzieles: dort wird die Sprachkenntnis im Lateinischen wie im Griechischen nur als ein Mittel zum Zwecke der Einführung in die Literatur, in das Geistes- und Kulturleben des Altertums bezeichnet; hier wird ausdrücklich gefordert: Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Und endlich nehmen die philosophischen Schriftsteller des Altertums, um deren Erschließung es sich handelt, so vor allem Plato, in der Geisteswelt des Volkes, dem sie angehören, eine ganz andere, wirklich beherrschende Stellung ein; man kann in die griechische Geisteswelt nicht eindringen, ohne Sokrates und Plato zu kennen. Spielen Descartes, Locke, Hume für die französische und englische Geisteswelt dieselbe Rolle? Von den vier Semestern der Prima kann nicht eins einen philosophischen Schriftsteller des 17. oder 18. Jahrhunderts gewidmet werden, ohne die Lösung der andern Aufgaben des Sprachunterrichtes, sei es nun die Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke, sei es die Einführung in die neuere Literatur empfindlich zu schädigen. Ähnlich sprechen sich auch die Berichte Ne. und Sa. aus, welch letzterer auf Münchs Äußerung bezüglich solcher Lektüre hinweist (bei Baumeister Französisch p. 56): „Indessen geben wir damit das Ziel, Französisch zu lernen, einigermaßen preis.“ Geistvolle, philosophierende Schriftsteller, wie

Taine, Guizot, Michelet, Mignet, Macaulay, Escott u. a. m. wollen wir gern mit den Schülern lesen und sie hierdurch wie vielleicht auch durch Proben gedankenreicher Dichtungen einen klaren Blick in das geistige Wesen und den geistigen Reichtum der fremden Literaturen tun lassen, um sie durch solche Lehrmeister zu bilden; aber Übungen mit ihnen anstellen, wie sie etwa einem philosophischen Seminar zukommen, das widerspricht der ganzen Richtung des modernen Sprachunterrichtes nicht weniger als auch den jetzt geltenden preußischen Lehrplänen. Daß mit dieser Ausschließung einer philosophischen Fachlektüre nichts gegen die volle Ausnutzung des grammatischen Unterrichtes für die logische Schulung und der Lektüre für Logik, Psychologie, Ästhetik und Ethik, wie sie u. a. in der rheinischen Direktorenversammlung und in B. Ne. skizziert worden ist, gesagt werden soll, versteht sich wohl von selbst.

Ich hoffe, in meinem Mb. gezeigt zu haben, daß die Lehrpläne etwas Fördernswertes mit ihrer Anregung bezüglich der philosophischen Unterweisung bezwecken und daß bei zweckmäßiger Handhabung auch ein Erfolg zu erhoffen ist. In dieser optimistischen Auffassung stimme ich wie mit dem H.-B. auch mit sämtlichen Einzelberichten überein, deren zum Teil sehr ansehnlicher Umfang schon allein ein beredtes Zeugnis von dem fröhlichen, ja begeisterten Widerhall ablegt, den jene Anregung der Lehrpläne auch an den höheren Lehranstalten Schlesiens gefunden hat. Doch darf ich nicht verschweigen, daß in den Konferenzberatungen auch manche pessimistische Auffassung zur Geltung kommt, die sich von einem Unterricht in der Philosophie überhaupt nicht viel oder wenigstens zur Zeit noch nichts verspricht. Am nachdrücklichsten bringt diese Anschauung wohl der Direktor im Pr. Br. zum Ausdruck, wenn er in den einführenden Worten, die er der Beratung der Berichte voranschickt, sagt: „Haben unsere Schüler es bisher dazu gebracht, daß sie mit Nutzen die Universität beziehen und einem wissenschaftlichen Studium sich widmen konnten oder nicht? Wenn „ja“, dann müssen die Schüler auch die ausreichende Befähigung empfangen haben „für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge“ und für eine Gesamtanschauung der Ergebnisse der verschiedenen Wissenszweige,“ falls ihnen dieselbe später irgendwo und -wann geboten werden sollte. Wenn aber „nein“, dann darf man wohl mit Recht bezweifeln, ob wirklich die 20 Stunden philosophische Propädeutik in I dieses große Manko decken werden, zumal ja dann die gleiche Anzahl Stunden bei einem andern, hoffentlich auch gut und wissenschaftlich erteilten Lehrgegenstande in I wegfallen müssen.“ Die Äußerung muß wohl auf einen den preußischen Lehrplänen Fernerstehenden den Eindruck machen, als ob in diesen die Einführung der philosophischen Propädeutik eine sehr wesentliche Rolle spielt und als ob mit ihrem Betrieb in den preußischen Schulen

erst deren volle Leistungsfähigkeit erreicht und gesichert würde. Davon kann doch aber gar nicht die Rede sein, da dieser Lehrgegenstand nur als wünschenswert bezeichnet wird. Natürlich verleihen die höheren Schulen in ihrer jetzigen Verfassung, auch wenn sie nicht einen systematischen Unterricht in der ph. Pr. erteilen, eine vollgültige Reife für die Universität; denn — und das geht auch aus den schlesischen Berichten wie aus denen der Direktorenversammlungen des Jahres 1903 hervor — die einzelnen Lehrfächer bieten eine Fülle philosophischer Belehrungen und Anregungen, durch die tatsächlich oder wenigstens in den meisten Fällen das Ziel mit-erreicht wird, das der philosophischen Propädeutik gesteckt ist. Aber das hindert doch nicht anzuerkennen, daß es von Wert für die höheren Schulen Preußens ist, sich dieser bisher mehr zufällig gelösten Aufgabe klar bewußt zu werden und Mittel und Wege zu einer vielleicht noch besseren und vor allem sicherern Lösung zu suchen. Im Unterricht der höheren Schulen selbst ist die Philosophie allmählich gewachsen und erstarkt — man denke nur an die naturwissenschaftlichen Fächer mit ihren Methoden und Systemen —, ist es da nicht seine Pflicht, sich auf sich selbst zu besinnen, das Neugewordene zu gestalten, in seinen sonstigen Bestand einzuordnen und mit alten schon vorhandenen Schätzen zu verbinden? Dazu kommt das Bedürfnis der Zeit, die Nachwehen jener Überschätzung der verstandesmäßigen Erforschung der Natur durch richtige Einsicht in die Grundlagen und Grenzen des menschlichen Erkennens zu überwinden. Ist es da nicht die Pflicht der höheren Schulen, im Geiste ihrer Schüler durch übersichtliche Zusammenstellung der ihnen überlieferten philosophischen Kenntnisse und Anschauungen Klarheit zu schaffen? Wenn ich der philosophischen Propädeutik in dem oben bezeichneten Umfange das Wort rede, so geschieht es nicht in der Überzeugung, daß sie etwas ganz Neues und bisher Unerhörtes leisten kann und soll, sondern vielmehr in der, daß die wissenschaftliche Art des Unterrichtes in allen Lehrfächern nach wie vor das Beste für die philosophische Bildung unserer Schüler leisten muß, daß es aber ein Segen für unsere heranwachsenden Zöglinge sein würde, wenn sie sich durch eine zusammenhängende Einführung in die Gesetze des Seelenlebens und insbesondere des Denkens des Umfanges und der Bedeutung jenes ihnen durch die Schulbildung zufallenden Schatzes bewußt und dadurch angetrieben würden, ihn als einen köstlichen Besitz auch im späteren Leben zu bewahren und zu mehren.

Zusammenstellung der Leitsätze.

Leitsatz 3 des H.-B. in folgender Fassung:

3. Den Gegenstand des Unterrichtes bildet die Behandlung der Logik und der empirischen Psychologie und Ausblicke in die Erkenntnistheorie und Methodenlehre und zwar in folgendem Umfange:
   a) aus der Logik die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, letztere mit Ausscheidung aller verwickelten Schlußformen;
   b) aus der Psychologie unter Anlehnung an die sicheren Ergebnisse der physiologischen Forschung die Lehre vom Denken, Fühlen und Wollen;
   c) Ausblicke auf die Erkenntnis- und Methodenlehre, um dadurch die spekulative Auffassung zu stärken und die Bildung einer Gesamtanschauung vorzubereiten.

Vor Leitsatz 4 ist ein besonderer Leitsatz einzuschieben, der aber, falls Leitsatz 7 des H.-B. an diese Stelle gerückt wird, auch als Zusatzantrag zu diesem behandelt werden kann:

Unerläßlich für den erfolgreichen Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist es, daß ein Lehrbuch zugrunde gelegt wird, sei es ein knapper Leitfaden in der Hand der Schüler, sei es ein ausführliches Werk in der Hand der Lehrer, das die erforderliche Einheit in bezug auf Terminologie, auf Anordnung und Fassung des Stoffes verbürgt und seine Verteilung auf verschiedene Stufen und Lehrfächer ermöglicht.

Leitsatz 5 des H.-B. in folgender Fassung:

a) Einige Hauptsachen aus der Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, die für die Aufsatzlehre unentbehrlich sind, werden schon in Unter- und Obersekunda möglichst im Anschluß an die durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht geleistete Vorbereitung durchgenommen;
b) die empirische Psychologie mit Ausblicken in das Gebiet der Erkenntnistheorie wird im ersten, die Logik, in der die früher behandelten Teile wiederholt, zusammengefaßt, erweitert und durch einen Überblick über das System der Wissenschaften abgeschlossen werden, im zweiten Jahre der Prima behandelt;
c) die Methodenlehre wird nach ihren Hauptgegenständen auf die Zweige des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes verteilt und in ihnen möglichst bis zum Ende des ersten Primajahres behandelt.

Bericht über die Verhandlungen.

Am Abende des 23. Mai 1905 hatten sich die Mitglieder der dreizehnten Schlesischen Direktoren-Versammlung in der Aula des Gymnasiums zu Jauer eingefunden. Nach einigen begrüßenden Worten des Direktors des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums, Oberregierungsrates Dr. Schauenburg machte Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding der Versammlung die einleitenden geschäftlichen Mitteilungen, insbesondere wurde die Tagesordnung für die einzelnen Beratungstage festgesetzt und über die Führung des Protokolls Bestimmung getroffen. Im Anschlusse hieran gab er die nachstehend abgedruckte Übersicht über die seit der letzten, im Jahre 1901 abgehaltenen Direktoren-Versammlung im Bestande des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums, wie der Leiter der höheren Schulen der Provinz eingetretenen Veränderungen und verband damit einige Mitteilungen über die Neugründung und die Umgestaltung von Schulen, sowie über die Zahl der Schüler.

I. Veränderungen im Königlichen Provinzial-Schulkollegium.

1. Seine Durchlaucht der Herzog zu Trachenberg, Fürst von Hatzfeldt schied am 1. Juli 1903 aus seiner Stellung als Oberpräsident unserer Provinz und damit zugleich aus der Stellung des Präsidenten des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums. An seine Stelle trat Seine Exzellenz Staatsminister Graf von Zedlitz-Trützschler, bis dahin Oberpräsident der Provinz Hessen-Nassau.
2. In die durch die Ernennung des Direktors, Oberregierungsrats Dr. Mager, zum Vizepräsidenten des Provinzial-Schulkollegiums in Berlin frei gewordene Stelle wurde am 1. Oktober 1904 der bisherige Regierungsrat, Justitiar und Verwaltungsrat bei dem Provinzial-Schulkollegium in Berlin, Dr. Schauenburg unter Ernennung zum Oberregierungsrat berufen.

3. Prof. Dr. Huckert schied am 1. Oktober 1901 als Hilfsarbeiter des Kollegiums aus und trat in seine Stelle an das Realgymnasium in Neiße zurück.
4. Geheimer Regierungs- und Provinzial-Schulrat Dr. Kretschmer vom Provinzial-Schulkollegium in Danzig wurde am 1. Oktober 1901 in das Kollegium und zwar in die neu gegründete sechste Provinzial-Schulratstelle berufen. Am 1. April 1905 wurde er auf seinen Antrag in den Ruhestand versetzt.
5. Die Verwaltung der durch die Ernennung des Geheimen Regierungs- und Provinzial-Schulrats Dr. Montag zum Geheimen Regierungs- und vortragenden Rat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten frei gewordenen Stelle wurde am 1. Februar 1904 kommissarisch dem Regierungs- und Schulrat Dr. Wende aus Oppeln übertragen; am 30. Juni 1904 wurde dieser zum Provinzial-Schulrat ernannt und trat dann endgültig in das Kollegium ein.
6. Prof. Dr. Schuster, Oberlehrer am Matthias-Gymnasium in Breslau wurde dem Kollegium als Schultechnischer Mitarbeiter überwiesen und trat sein Amt am 15. April 1904 an. Nach seinem am 9. September 1904 erfolgten Tode blieb die Stelle zunächst unbesetzt; am 15. Januar 1905 wurde Prof. Schickhelm vom Gymnasium in Ohlau in dieselbe berufen und am 1. April 1905 definitiv zum Schultechnischen Mitarbeiter ernannt.
7. An Stelle des zum Verwaltungsgerichts-Direktor ernannten, dem Kollegium nebenamtlich als Justitiar und Verwaltungsrat angehörigen Regierungsrats beim Oberpräsidium von Uklanski wurde am 1. November 1903 der Amtsrichter Pietsch aus Neusalz in das Kollegium berufen. Nachdem dieser am 30. Juni 1904 zum Regierungsrat ernannt war, wurde ihm die neu gegründete Stelle eines zweiten Justitiars und Verwaltungsrats am 1. Juli 1904 endgültig übertragen.

II. Von den Direktoren

a) sind durch den Tod ausgeschieden:

1. Dr. Höhnen, Direktor der katholischen Realschule in Breslau, am 10. September 1902,
2. Dr. Müller, Direktor des Gymnasiums in Kattowitz, am 5. März 1903,
3. Dr. Baron, Direktor des Realgymnasiums i. E. in Görlitz, am 22. September 1903;

b) sind in den Ruhestand getreten:

1. Dr. Jung, Direktor des Gymnasiums in Neustadt O./S. am 1. Juli 1902, gestorben am 18. August 1903,

2. Dr. Kirchner, Direktor der Ritter-Akademie in Liegnitz, am 1. April 1903,
3. Dr. Schwenkenbecher, Direktor des Progymnasiums in Sprottau, am 1. Oktober 1904,
4. Prof. Dr. Schulte, Direktor des Gymnasiums in Glatz, am 1. Januar 1905,
5. Dr. Monse, Direktor des Gymnasiums in Schweidnitz, am 1. April 1905;

c) sind innerhalb der Provinz versetzt worden:

1. Direktor Dr. Franke vom Gymnasium in Patschkau an das Gymnasium in Neustadt O./S. am 1. Juli 1902,
2. Direktor Prof. Dr. Rost vom Gymnasium in Pleß an das Gymnasium Johanneum in Liegnitz am 1. April 1903,
3. Direktor Dr. May vom Gymnasium in Oppeln an das Gymnasium in Glatz am 1. April 1905,
4. Direktor Prof. Sprotte vom Gymnasium in Groß-Strehlitz an das Gymnasium in Oppeln am 1. April 1905;

d) sind aus einer anderen Provinz in unsere Provinz übergetreten:

1. Direktor Koch von der Realschule in Geisenheim an die katholische Realschule in Breslau am 1. April 1903,
2. Direktor Matschky vom Gymnasium in Krotoschin an das Gymnasium in Brieg am 1. Oktober 1904;

e) ist in eine andere Provinz berufen worden:

1. Direktor Dr. Paetzolt vom Gymnasium in Brieg, seit dem 1. Oktober 1904 Direktor des Luisen-Gymnasiums in Berlin;

f) sind als Direktoren neu angestellt worden:

1. Dr. Wiedemann, Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule nebst Lehrerinnen-Seminar in Görlitz, als Direktor der Realschule daselbst am 1. April 1902,
2. Dr. Aust, Oberlehrer und Leiter des damals noch in der Entwicklung begriffenen Progymnasiums in Myslowitz als Direktor der Anstalt am 1. April 1902,
3. Prof. Dr. Huckert, Oberlehrer am Realgymnasium in Neiße, als Direktor des Gymnasiums in Patschkau am 1. Juli 1902,
4. Schwarzkopf, Leiter der Progymnasial-Privatanstalt in Cosel, als Direktor des Progymnasiums daselbst am 8. September 1902,
5. Prof. Dr. Schwarz, Oberlehrer am Gymnasium in Bunzlau, als Direktor des Gymnasiums in Pleß, am 1. April 1903,

6. Prof. Dr. Hoffmann, Oberlehrer am Gymnasium in Kattowitz, als Direktor dieser Anstalt am 1. Juli 1903,
7. Dr. Kersten, Oberlehrer am Realgymnasium in Barmen, als Direktor des Realgymnasiums i. E. in Görlitz am 1. April 1904,
8. Dr. Sattig, Oberlehrer am Gymnasium in Bunzlau am 1. April 1903 als Direktor der Schwabe-Priesemuth-Stiftung und Leiter der Schulanstalt in Goldberg. Seiner Wahl zum Direktor des nunmehrigen Progymnasiums ist am 29. April 1904 die Allerhöchste Bestätigung erteilt worden,
9. Dr. Langner, Oberlehrer am Lehrer-Seminar in Brieg, als Direktor des Progymnasiums in Sprottau am 1. Oktober 1904,
10. Dr. Seidel, Oberlehrer am Gymnasium in Sagan, als Direktor des Gymnasiums in Groß-Strehlitz am 1. April 1905,
11. Prof. Dr. Worthmann, Oberlehrer am Gymnasium in Schweidnitz, als Direktor dieser Anstalt am 1. April 1905.

Einer Aufforderung des Vorsitzenden folgend, erhoben sich die Versammelten, um das Andenken der durch den Tod abberufenen Direktoren zu ehren, von ihren Sitzen.

Alsdann wurde das Verzeichnis der Direktoren verlesen; es nahmen an den Verhandlungen teil:

A.

Altenburg, Dr., Direktor des Königlichen evangelischen Gymnasiums zu Glogau,
Aust, Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums zu Myslowitz,
Bähnisch, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Kreuzburg,
Bindseil, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Hirschberg,
Brock, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Öls,
Brüll, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Neiße,
Buchholz, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Beuthen,
Diehl, Dr., Direktor des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Glogau,
Eckardt, Dr., Direktor des Königlichen König-Wilhelms-Gymnasiums zu Breslau,
Feit, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Friedrichs-Gymnasiums zu Breslau,
Franke, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Neustadt,
Gemoll, Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums zu Liegnitz,
Hoffmann, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Kattowitz,
Holleck, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Leobschütz,

Huckert, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Patschkau,
Jungels, Direktor des Königlichen Matthias-Gymnasiums zu Breslau,
Larisch, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Sagan,
Laudien, Direktor des städtischen Johannes-Gymnasiums zu Breslau,
Matschky, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Brieg,
May, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Glatz,
Michael, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Jauer,
Miller, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Ohlau,
Moller, Prof. Dr., Direktor des städtischen Magdalenen-Gymnasiums zu Breslau,
Ostendorf, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Bunzlau,
Petersdorff, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Strehlen,
Prohasel, Prof., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Königshütte,
Reinhardt, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Wohlau,
Rost, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasium Johanneum zu Liegnitz,
Schwarz, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Pleß,
Seidel, Dr., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Gr.-Strehlitz,
Smolka, Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Gleiwitz,
Sprotte, Prof., Direktor des Königlichen Gymnasiums zu Oppeln,
Stutzer, Prof. Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums zu Görlitz,
Worthmann, Prof. Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums zu Schweidnitz,
Drechsler, Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums i. E. zu Zaborze,
Seidel, Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums i. E. zu Frankenstein.

B.

Langner, Dr., Direktor des städtischen Real-Progymnasiums in Umwandlung zu Sprottau.
Sattig, Dr., Direktor des städtischen Progymnasiums zu Goldberg,
Schwarzkopf, Direktor des städtischen Progymnasiums in Cosel.

C.

Gallien, Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums zu Neiße,
Groetschel, Direktor des Königlichen Realgymnasiums zu Tarnowitz,
Kersten, Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums zu Görlitz,
Knape, Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums zu Ratibor,
Ludwig, Prof. Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums am Zwinger zu Breslau,
Raeder, Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums zu Grünberg,
Reier, Direktor des städtischen Realgymnasiums zu Landeshut,

Richter, Dr., Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zum heiligen Geist zu Breslau,
Weck, Prof. Dr., Direktor des Königlichen Realgymnasiums zu Reichenbach,
Gemoll, Dr., Direktor des städtischen Realgymnasiums i. E. zu Striegau.

D.

Hacks, Dr., Direktor der städtischen Oberrealschule zu Kattowitz,
Hausknecht, Prof. Dr., Direktor der Königlichen Oberrealschule zu Gleiwitz,
Unruh, Direktor der städtischen Oberrealschule zu Breslau,
Flaschel, Dr., Direktor der städtischen Oberrealschule i. E. zu Beuthen.

E.

Bohnemann, Direktor der städtischen evangelischen Realschule No. II zu Breslau,
Frankenbach, Dr., Direktor der städtischen Realschule zu Liegnitz,
Koch, Direktor der städtischen katholischen Realschule zu Breslau.
Steinvorth, Direktor der städtischen Realschule zu Löwenberg,
Wiedemann, Dr., Direktor der städtischen evangelischen Realschule No. I zu Breslau,
Wiedemann, Dr., Direktor der städtischen Realschule zu Görlitz,
Stecher, Dr., Leiter der städtischen Realschule i. E. zu Hirschberg.

F.

Drexler, Leiter des Pädagogiums der Brüdergemeine zu Niesky,
Lentz, Leiter der Realschule der Brüdergemeine zu Gnadenfrei.

Prof. Dr. Paech, Direktor des Elisabet-Gymnasiums in Breslau, Prof. Dr. Radtke, Direktor des Gymnasiums in Ratibor, Dr. Sommerbrodt, Direktor des Gymnasiums in Lauban, Dr. Boetticher, Direktor des Gymnasiums in Waldenburg und Prof. Dr. Klipstein, Direktor der in der Entwicklung begriffenen Oberrealschule in Freiburg, waren durch Krankheit verhindert, an der Direktoren-Versammlung teilzunehmen. Als Vertreter waren für Direktor Dr. Bötticher Prof. Pflug aus Waldenburg, für Direktor Prof. Dr. Klipstein Prof. Dr. Krüger aus Freiburg einberufen und erschienen.

Seit der zwölften Direktoren-Versammlung 1901 sind die Umwandlung des Realgymnasiums zum heiligen Geist und der Ausbau des Friedrichs-Gymnasiums in Breslau zum Abschluß gelangt. Die erstere Anstalt ist nunmehr ein Gymnasium und Realgymnasium Frankfurter Art, bei dem die

Trennung in gymnasiale und reale Klassen mit UII beginnt. Das Friedrichs-Gymnasium besteht aus einem Normal-Gymnasium und einem Gymnasium Frankfurter Art. Das anfänglich der Realschule in Görlitz angegliederte Realgymnasium hat sich zu einer selbständigen Anstalt entwickelt, die Ostern d. Js. als Realgymnasium Frankfurter Art anerkannt worden ist. Außerdem haben Ostern d. Js. drei früher sechsstufige Anstalten ihre Ausbildung zu Vollanstalten abgeschlossen und sind als solche anerkannt worden, nämlich das Gymnasium in Myslowitz, das Realgymnasium in Ratibor und die Oberrealschule in Kattowitz. Noch in der Entwicklung zu Vollanstalten begriffen sind das Progymnasium zu Zaborze, die Realschulen in Beuthen O./S. und in Freiburg; an diesen drei Anstalten ist Ostern d. Js. die Oberprima eröffnet worden.

Die Umwandlung des Progymnasiums in Striegau in ein Realgymnasium ist soweit vorgeschritten, daß Ostern d. Js. die Unterprima angefügt werden konnte. An dem Progymnasium in Sprottau, welches in ein Realprogymnasium umgewandelt wird, ist zu dem bezeichneten Zeitpunkte die Real-Obertertia eröffnet worden.

Endlich hat Ostern d. Js. die Ausgestaltung des Progymnasiums in Frankenstein zu einem Voll-Gymnasium mit der Anfügung der Obersekunda ihren Anfang genommen.

Die frühere Privat-Progymnasial-Anstalt in Cosel ist am 1. April 1902, die frühere Schwabe-Priesemuth-Stiftung in Goldberg am 1. April 1903 städtisches Progymnasium geworden; die letztere Anstalt ist damit zugleich in den Aufsichtsbereich des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums, dem die erstere schon früher angehörte, übergetreten. In Hirschberg hat die Ausgestaltung einer Mittelschule zu einer Realschule mit der Eröffnung der Untertertia ihren Anfang genommen.

Es gibt nunmehr in der Provinz Schlesien 38 vollständige und zwei noch in der Entwicklung begriffene Gymnasien, 9 vollständige Realgymnasien — darunter ein mit einem Gymnasium verbundenes — und ein noch in der Entwicklung begriffenes Realgymnasium, 3 vollständige und zwei noch in der Entwicklung begriffene Oberrealschulen, 3 Progymnasien, von denen eins in ein Realprogymnasium umgewandelt wird, 6 Realschulen und eine in der Entwicklung zu einer solchen befindliche Schule. Die Gesamtzahl der höheren Schulen beträgt also 65 oder, wenn man die Privatanstalten der Brüdergemeine hinzurechnet, 67.

Im Winterhalbjahr 1900/01 zählten wir an den Hauptanstalten 16 878, an den Vorschulen 1728 Schüler; von jenen kommen 11 549 auf humanistische, 5329 auf realistische Anstalten. Im Winterhalbjahre 1904/05 dagegen befanden sich an den Hauptanstalten 19 363, an den Vorschulen 2011; von jenen kommen 12 903 auf humanistische, 6460 auf realistische Anstalten.

Es hat also in den letzten vier Jahren zugenommen die Zahl der Schüler

an den Hauptanstalten um 2485
„ „ Vorschulen um 283
„ „ humanistischen Anstalten um . . 1354
„ „ realistischen Anstalten um . . . 1131.

Die Zahl der evangelischen Schüler ist gestiegen von 8620 auf 9867, also um 1237, die der katholischen von 6404 auf 7592, also um 1188, die der jüdischen Schüler von 1854 auf 1899, also um 45.

Von den evangelischen erhielten humanistische Bildung

1900/01 . . . 5128
1904/05 . . . 5767,

realistische Bildung

1900/01 . . . 3492
1904/05 . . . 4090.

Von den katholischen erhielten humanistische Bildung

1900/01 . . . 5128
1904/05 . . . 5847,

realistische Bildung

1900/01 . . . 1276
1904/05 . . . 1745.

Von den jüdischen erhielten humanistische Bildung

1900/01 . . . 1293
1904/05 . . . 1281,

realistische Bildung

1900/01 . . . 561
1904/05 . . . 618 Schüler.

Bei diesen Berechnungen sind die Schüler von Gnadenfrei und Niesky nicht mit eingerechnet.

Auf Antrag des Direktors Dr. Michael wurde beschlossen, an den Vizepräsidenten des Provinzial-Schulkollegiums in Berlin Dr. Mager, welcher vom 1. Dezember 1896 bis zum 1. Oktober 1904 dem Provinzial-Schulkollegium in Breslau als Direktor angehört hat, ein Begrüßungstelegramm zu senden.

Schließlich erstattete Direktor Dr. Michael der Versammlung über die für den geselligen Verkehr der Mitglieder getroffenen Veranstaltungen Bericht.

Hierauf wurde die Vorversammlung geschlossen.

Se. Exzellenz der Oberpräsident, Staatsminister Graf von Zedlitz-Trützschler wohnte am ersten und zweiten Tage, Geheimer Oberregierungsrat Dr. Matthias, vortragender Rat im Kultusministerium, am zweiten und dritten Tage den Verhandlungen bei. Der Direktor des Provinzial-Schulkollegiums, Oberregierungsrat Dr. Schauenburg, sowie die Mitglieder des Kollegiums Regierungsrat Pietsch und Prof. Schickhelm waren während der gesamten Verhandlungen anwesend.

Mit der Leitung der Verhandlungen waren betraut die Provinzialschulräte Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding, Dr. Thalheim und Prof. Dr. Holfeld. Die Sitzungen fanden in der festlich geschmückten Aula des Gymnasiums in Jauer statt.

Erste Sitzung.

Beratungsgegenstand.

Inwieweit hat die Schule das Recht und die Pflicht zur Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und wie wird diese Beaufsichtigung am zweckmäßigsten ausgeübt?

Der Berichterstatter Direktor Dr. Rost hat seine Leitsätze drucken lassen und sie unter die Mitglieder der Versammlung verteilt. Sie lauten:

I. Recht und Pflicht.

1. Weder aus dem Wortlaut des Allgemeinen Landrechts noch aus der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 läßt sich ein Recht der Schule auf die Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtsstunden mit zwingender Logik ableiten. Wohl aber folgt dies Recht aus der heute allgemein von den Unterrichtsbehörden wie dem Publikum der höheren Schule zugeschriebenen Bestimmung, ihre Schüler zu sittlichen Persönlichkeiten zu erziehen.
2. Mit diesem Recht ist die entsprechende Pflicht gegeben; diese ist außerdem auch abzuleiten aus der jeder Gemeinschaft obliegenden Pflicht, ihre Ehre zu wahren.
3. Die Schule hat also wie die Pflicht so auch das Recht, alles, was ihrem unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke hinderlich ist, zu bekämpfen; sie darf und muß daher auch das Leben ihrer Schüler außerhalb der Unterrichtszeit beaufsichtigen, soweit es ihr Zweck und ihr Charakter als einer sittlichen Gemeinschaft fordert.

II. Die Schranken dieses Rechtes und dieser Pflicht.

1. Dieses Recht und diese Pflicht der Schule wird eingeschränkt: erstens durch das in erster Linie stehende Recht des elterlichen Hauses auf Erziehung der Kinder und die durch die Verfassungsurkunde gewährleistete Unverletzlichkeit der Wohnung, zweitens durch das Maß der Leistungsfähigkeit der Lehrer in Verbindung mit den sehr verschiedenartigen örtlichen Verhältnissen, drittens durch die Rücksicht auf das natürliche Freiheitsbedürfnis des jugendlichen Herzens und die pädagogische Notwendigkeit, einen allmählichen Übergang zur akademischen Freiheit zu schaffen.
2. Die Schule hat daher nicht die Aufgabe, das häusliche Leben ihrer Schüler zu regeln, sondern hat sich hier auf Rat, Mahnung und Warnung zu beschränken.

3. Wohl hat sie das Recht und die Pflicht, auf das Schülerleben außerhalb der Schule und des Hauses nach Möglichkeit zu achten, aber auch hier ist das elterliche Recht zu berücksichtigen, und die Schule wird es sich versagen müssen, dies Leben durch allzusehr ins einzelne gehende Bestimmungen, besonders, wenn ihre Durchführung nicht kontrollierbar ist, zu reglementieren.

III. Die zweckmäßige Ausführung.

1. Die wichtigsten Bestimmungen sind in einer Schulordnung zusammenzustellen und diese von den Eltern der einheimischen und den Pensionsgebern der auswärtigen Schüler durch ihre Unterschrift als bindend anzuerkennen. Darin ist auch ein Absatz aufzunehmen, der den Lehrern das Recht zur Besichtigung der Pensionen sichert.
2. Setzt sich das Elternhaus in grundsätzlichen Widerspruch zu den Bestimmungen der Schulordnung, so ist das Verhältnis durch Ausscheiden des Schülers aus der Schulgemeinschaft zu lösen.
3. Die Schule muß ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern herzustellen suchen und nach Kräften pflegen; sie muß stets Hand in Hand mit den Eltern dem gemeinsamen Ziele zustreben und sie besonders auch durch mündliche Besprechung und schriftliche Mitteilungen, auch abgesehen von den Quartalszeugnissen, über Betragen und Fortschritte ihrer Kinder oder über Verfehlungen und Ausschreitungen in Kenntnis setzen.
4. Auswärtige Schüler dürfen nicht allein wohnen, sondern müssen in geeigneten Pensionen untergebracht werden. Die Wahl und der Wechsel dieser Pensionen ist von der vorherigen Genehmigung des Direktors abhängig zu machen. Doch ist es undurchführbar und daher unbillig, von diesem eine Gewähr für die Güte der Pension zu verlangen.
5. Ergibt sich, daß eine Pension der Erreichung des Schulzieles hinderlich ist, so hat die Schule zwar nicht das Recht, ohne weiteres die Pension aufzulösen, wohl aber muß ihr das Recht zuerkannt werden, von den Eltern einen Wechsel der Tutel, unter besonderen Umständen eine sofortige Änderung zu verlangen.
6. a) Die Besichtigung der Pensionen wird in großen Städten nur auf besondere Veranlassung hin stattfinden können, ist aber in mittleren und kleineren Städten durchzuführen, aber auch hier ist eine Beschränkung der Besuche notwendig und zweckmäßig.
   b) Sie ist vorzunehmen durch den Direktor und die Lehrer der Anstalt, unter welche die Pensionen zu verteilen sind.
   c) Sie hat neben den sittlichen Zuständen auch die Gesundheitsverhältnisse zu berücksichtigen und muß getragen sein vom Geist wohlwollender Fürsorge und liebevoller Teilnahme; jeder Anschein polizeilichen Nachspürens ist zu vermeiden, auch der gleichzeitige Besuch sämtlicher Pensionen durch alle Inspizienten.
   d) Dagegen ist ein plötzlicher Besuch des Direktors oder des Klassenlehrers bei einem fehlenden und des „Schwänzens“ dringend verdächtigen Schüler sehr heilsam.
   e) Über die Pensionsbesuche und die dabei gemachten Erfahrungen ist vierteljährlich einmal in der Konferenz zu berichten.
7. a) Bei der Mangelhaftigkeit vieler Pensionen ist die Begründung von Familienalumnaten in größeren wie kleineren Städten dringend zu wünschen. Am zweckmäßigsten werden sie unter die unmittelbare Aufsicht von wissenschaft-

lichen Lehrern der Lehranstalt gestellt, während die Leitung des Hauswesens in die Hände einer gebildeten Frau, am besten der Ehefrau des Leiters, zu legen ist. Diese Alumnate dürfen nicht so groß sein, daß der Charakter des Familienlebens nicht gewahrt werden könnte.

Die verschiedenen Altersstufen sind auf den Wohnzimmern zu vereinigen, in den Schlafzimmern zu trennen.

b) Große Alumnate, denen der Familiencharakter und eine Frau als Mittelpunkt des Hauswesens fehlt, haben manche schwerwiegenden pädagogischen Bedenken gegen sich.

c) Internate für bevorrechtete Stände sind nicht mehr zeitgemäß und zu geeigneter Zeit im Sinne der Gleichberechtigung der Stände umzugestalten.

d) Alle Alumnate, Internate und Konvikte sind unter die Oberaufsicht der Schule zu stellen.

8. a) Die Kontrolle des häuslichen Fleißes ist lediglich im Unterricht auszuüben.

b) Die Ansetzung fester Arbeitsstunden für alle Schüler bedeutet einen Eingriff in die Rechte des Hauses und eine unberechtigte Einschränkung der persönlichen Freiheit.

c) Die Einrichtung von Arbeitsstunden für Schüler der unteren und mittleren Klassen in Schulräumen unter Aufsicht von Lehrern der Anstalt ist aus pädagogischen Gründen nicht zu empfehlen.

d) Dagegen empfiehlt sich für mittlere und besonders für kleine Städte die Festsetzung einer mit der Jahreszeit wechselnden Grenze der Ausgehzeit. Übertretungen sind nicht zu ignorieren, wohl aber ist die sorgfältigste Rücksicht auf die Rechte des Hauses zu nehmen.

9. Reisen der auswärtigen Schüler zu Eltern oder Verwandten an schulfreien Nachmittagen oder über den Sonntag zu verbieten oder zu gestatten, hat die Schule nicht das Recht; wohl aber kann und muß sie auf der Anzeigepflicht bestehen.

10. a) Den Schülern ist es verboten, sich durch Beiträge für öffentliche Blätter oder Anzeigen in ihnen, durch Teilnahme an öffentlichen, namentlich politischen Versammlungen und Aufzügen in die Öffentlichkeit zu drängen.

b) Das Verbot der Benutzung von Leihbibliotheken ist unhaltbar; auf die Nichtbenutzung schlechter Leihbibliotheken ist hinzuwirken durch Anregung der Schüler zu guter Privatlektüre im Unterricht, sowie durch reichliche Ausstattung einer leicht zugänglichen Schülerbibliothek.

c) Die Schule wird alles auffällige Wesen im Äußeren, besonders der Tracht, als unangemessen bezeichnen und dies mit Takt und vorsichtiger Zurückhaltung abzustellen suchen.

d) Der Besuch des Theaters oder ähnlicher öffentlicher Schaustellungen ist auswärtigen Schülern, die nicht in Alumnaten der Anstalt untergebracht sind, nur nach eingeholter Erlaubnis des Klassenlehrers gestattet. Diese Erlaubnis ist mit möglichster Weitherzigkeit zu erteilen. Der Besuch von Konzerten künstlerischer Art bedarf keiner Erlaubnis, ist aber von auswärtigen Schülern anzuzeigen. Zu verbieten ist jeder Besuch öffentlicher Tanzvergnügungen.

11. Die Erteilung entgeltlichen Privatunterrichts durch Schüler ist von der Erlaubnis des Klassenlehrers und des Direktors abhängig zu machen. — Dagegen haben die Eltern das Recht, ihre Kinder Privatstunden aller Art nehmen zu lassen, auch ohne die Schule anzuhören; doch wird ihnen in der Schulordnung angelegentlich empfohlen, wenn es sich um Lehrgegenstände der Schule handelt,

vorher mit dem Klassen- oder Fachlehrer Rücksprache zu nehmen. Übelstände, die durch ein Übermaß solcher Privatstunden entstehen, kann die Schule nur durch Belehrung und Warnung beseitigen. Unter die Privatstunden fallen auch die Tanzstunden.

12. Das Rauchen in der Öffentlichkeit ist den Schülern der unteren und mittleren Klassen zu verbieten; es denen der oberen Klassen in einem öffentlichen Lokal oder auf Spaziergängen außerhalb der Stadt zu untersagen, ist nicht gerechtfertigt. Das Rauchen in der Wohnung zu verbieten, hat die Schule keine Befugnis.
13. Der Besuch von Konditoreien ohne Begleitung der Eltern oder geeigneter Vertreter, ist Schülern höherer Lehranstalten zu untersagen.
14. Ebenso ist der Besuch von Wirtshäusern im allgemeinen zu untersagen, aber es empfiehlt sich doch
    a) erstens allen Schülern, der mittleren und oberen Klassen zu gestatten, daß sie ein auswärtiges Restaurant bei weiteren Spaziergängen zur Stärkung und Erholung aufsuchen,
    b) zweitens es den Schülern der obersten Klasse (I) nicht zu verwehren, wenn sie am Spätnachmittag ein von einem gebildeten Publikum und auch den Lehrern der Anstalt frequentiertes Lokal innerhalb der Ausgehzeit oder zu sonst festgesetzten Stunden besuchen. Die Absonderung der Schüler von dem übrigen Publikum in abgelegenen Zimmern und ein Zusammenkneipen mit Schülern anderer Lehranstalten ist nicht zu dulden, wohl aber würde gegen eine Teilnahme am Billard- oder Kegelspiel, vielleicht auch gegen ein unschuldiges Kartenspiel nichts einzuwenden sein. Eine Beaufsichtigung durch Lehrer ist unstatthaft, ein gelegentlicher Besuch durch sie aber empfehlenswert. Im übrigen aber gewähre man den Schülern volle Freiheit.
15. Trinkgelage sind streng untersagt, ebenso Schülerverbindungen; Zuwiderhandlungen gegen jenes Verbot kann und muß man, gerade wenn man sonst Freiheit gewährt hat, um so strenger bestrafen, die gegen dieses sind unter Umständen mit den strengsten Strafen zu belegen. Gegen Abiturientenabschiedskommerse ist, wenn Lehrer der Anstalt anwesend sind, nichts einzuwenden; doch sind hier gewisse weitere Kautelen angebracht.
16. Der Eintritt in Vereine ist den Schülern im allgemeinen zu versagen; jedenfalls ist die Genehmigung des Direktors dazu erforderlich. Ob Schülervereine zu wissenschaftlichen, künstlerischen oder auch sportlichen Zwecken zu erlauben oder zu begünstigen sind, ist dem pflichtmäßigen Ermessen der Schulleitung zu überlassen. Werden sie begründet, empfiehlt sich eine sorgsame Überwachung durch die Schule, um sie vor Ausartungen zu bewahren.
17. Gemeinsame Ausflüge und Spiele im Freien sind von der Schule zu fördern. Staat und Gemeinde aber müssen allen Schulen große Spielplätze zur Verfügung stellen. Eine Beaufsichtigung der Spiele durch Lehrer ist im allgemeinen überflüssig, ja verwerflich. — Für Jugend- und Turnspiele ist nur die erste Anleitung durch einen geeigneten Lehrer zu geben, im übrigen sind die Schüler auch hierbei sich selbst zu überlassen.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Dr. Thalheim.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Professor Dr. Rost.
Schriftführer: Gymnasialdirektor Professor Dr. Schwarz und Progymnasialdirektor Dr. Langner.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Mittwoch, den 24. Mai 1905, vormittags 8¼ Uhr.

Seine Exzellenz der Oberpräsident, Staatsminister Graf von Zedlitz-Trützschler, eröffnet die 13. Schlesische Direktorenversammlung mit der Versicherung seiner lebhaften Teilnahme an dem Gedeihen unserer höheren Schulen und dem Ausdruck der Freude, den Verhandlungen beiwohnen zu können. Er hebt die Bedeutung der Direktorenversammlungen hervor und spricht den Wunsch aus, daß aus den Verhandlungen selbst wie aus dem geselligen Verkehr der Direktoren miteinander unseren höheren Schulen Förderung und Segen erwachsen möge.

Nachdem alsdann Bürgermeister Groneberg die Versammlung im Namen der Stadt Jauer begrüßt und willkommen geheißen hatte, übernahm den Vorsitz Provinzialschulrat Dr. Thalheim. Dieser erteilt dem Berichterstatter das Wort.

Der Berichterstatter weist in einer einleitenden Auseinandersetzung zunächst auf die Wichtigkeit des Beratungsgegenstandes hin und hebt hervor, daß ähnliche Gegenstände in früheren Direktorenversammlungen schon mehrfach behandelt worden seien. Er gibt hierfür eine Anzahl von Beispielen an aus den Provinzen Schlesien, Pommern, Westfalen, Preußen, Sachsen, Hannover, Schleswig-Holstein. Sodann weist er auf die in der Hand der Mitglieder befindlichen Leitsätze hin mit dem Bemerken, daß Teil I und II die allgemeinen der Aufgabe zugrunde liegenden Gedanken behandeln, während Teil III die besonderen Ausführungen bietet. Ein verbrieftes und geschriebenes Recht der Schule zur Beaufsichtigung ihrer Zöglinge außerhalb der Unterrichtszeit gibt es nicht, weder nach dem Allgemeinen Landrecht, das als Zweck der Schulen ausschließlich den Unterricht hinstellt, noch nach der Verfassungsurkunde. Die Ministerialverordnungen aber hatten und haben keine gesetzliche Kraft.

Nun hat aber die Schule die allgemein anerkannte Aufgabe, die Schüler zur sittlichen Freiheit zu erziehen. Auch die Eltern erkennen dies an. Danach aber muß ihr auch das Recht zugestanden werden, Hindernisse, die diesem Bestreben entgegenstehen, zu beseitigen.

I.

Hierauf stellt der Vorsitzende Leitsatz I, 1—3 zur Besprechung.

Direktor Richter tritt dafür ein, daß derartige Wünsche, wie sie in den vorliegenden Leitsätzen zum Ausdruck kommen, insgesamt abzuweisen

seien, sofern anerkannt werden müsse, daß es für die Schule kein gesetzmäßig festgelegtes Recht gibt, die hier in Frage kommende Aufsichtstätigkeit auszuüben. Das jetzt gültige Reichsrecht weiß von einem derartigen Recht ebensowenig wie das Allgemeine Landrecht. Jenes weist vielmehr die erziehliche Gewalt dem Vater oder dessen Vertretern zu. Bei dieser Sachlage tragen aber die hier vorliegenden Leitsätze lediglich den Charakter einer Schulordnung, deren nähere Ausgestaltung man von den Ortsverhältnissen abhängig machen sollte, wobei namentlich auf den Unterschied zwischen Kleinstadt und Großstadt zu achten wäre. Wer dann eine solche Schulordnung unterschreibt, der ist auch an sie gebunden.

Einer solchen völligen Verwerfung der Leitsätze will Direktor Weck nicht zustimmen, der unter Anerkennung des Fehlens eines formalen Rechts doch das Vorhandensein einer sittlichen Pflicht für die Lehrer behauptet, deshalb für Annahme der Leitsätze I, 1—3 eintritt und nur die Worte: „soweit — fordert“ in Leitsatz I, 3 gestrichen wissen will.

Nachdem der Berichterstatter noch darauf hingewiesen hat, daß auch durch die von den Eltern unterschriebene Schulordnung nichts gewonnen wäre, falls diese den gesetzlichen Bestimmungen widerspräche, wird der Antrag Richter, die Pflicht der Schule zur Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtszeit überhaupt zu verneinen, einstimmig abgelehnt, die Leitsätze I, 1—3 werden nach Verwerfung des Antrages Weck angenommen.

II.

Zu den Leitsätzen unter II bemerkt der Berichterstatter einleitend, daß das Elternhaus natürlich unantastbar sei, wiewohl hier Eingriffe seitens der Schule bisweilen recht wünschenswert erschienen. Derartigen Versuchen würde aber nicht nur in den Kreisen der einfachen Leute, sondern erst recht von Hochgebildeten Widerstand entgegengesetzt werden; hiergegen ist die Schule machtlos.

An die Leistungsfähigkeit der Lehrer können andererseits auch nicht zu hohe Anforderungen gestellt werden, auch nicht den auswärtigen Schülern gegenüber; auch die örtlichen Verhältnisse sprechen hierbei mit, insbesondere wird ein Unterschied zwischen Klein- und Großstadt zu machen sein. Schließlich muß das berechtigte Freiheitsbedürfnis, namentlich bei den Zöglingen der obersten Klassen, gebührend berücksichtigt und im Auge behalten werden, daß Altersgenossen anderer Berufsarten schon volle Freiheit genießen.

Der Vorsitzende gibt dem Wunsche Ausdruck, die Rechtsfrage über die Pensionsbesuche erst bei III, 6 zu erörtern.

Nachdem der Berichterstatter die Leitsätze II, 2 und 3 noch durch Anführung von praktischen Beispielen des näheren beleuchtet hat, erhält

Oberregierungsrat Dr. Schauenburg das Wort, um klarzulegen, daß nach den Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts nicht nur den Eltern, sondern auch der Schule die Pflicht obliege, die Kinder zur Gottesfurcht zu erziehen, worin ja alsdann alle Art der Erziehung, die hier in Frage komme, umfaßt werde. Voraussetzung des Landrechts sei dabei naturgemäß ein Ineinandergreifen von Schule und Haus zur Erreichung des gemeinsamen Zieles. Es entstehe nun bei dieser Sachlage die Frage, ob unter allen Umständen Handlungen außerhalb der Schule von dieser bestraft werden könnten. Diese Frage sei für die Volksschulen möglicherweise zweifelhaft, erledige sich aber für die höhere Schule durch die Erwägung, daß diese ja nicht alle Schüler aufzunehmen brauche, somit auch das Recht der Bestrafung oder Entfernung denjenigen Schülern gegenüber besitze, die die Erreichung des vorerwähnten Zweckes bei den übrigen Schülern gefährdeten. Was die Unverletzlichkeit der Wohnung betreffe, so habe der Berichterstatter richtig geurteilt; Sonderabmachungen durch Schulordnungen seien zwecklos, weil sie Gültigkeit dem Gesetze gegenüber nicht besäßen. Die Selbsthilfe, die zur praktischen Verwirklichung solcher Abmachungen erforderlich sein würde sei keinesfalls gestattet.

Direktor Michael bemängelt die Wendung „akademische Freiheit" in II, 1, unter der doch zunächst die hier nicht gemeinte Freiheit des Lehrens und Lernens zu verstehen sei, und wünscht dafür „Selbständigkeit" gesetzt. Dieser Fassung des Leitsatzes II, 1 wird schließlich zugestimmt gegen die Anträge Buchholz: „zur freien Selbstbestimmung", und Petersdorff: „zur Freiheit des Lebens". — Ohne Änderung werden hierauf die Leitsätze II, 2 und II, 3 angenommen.

III.

Zu den Leitsätzen III, 1—3 bemerkt der Berichterstatter, daß 1. eine Schulordnung nötig sei, und 2. die Unterschrift der Eltern verlangt werden müsse, um diese damit zur Anerkennung zu nötigen; ohne diese wäre der Vertrag zwischen Schule und Elternhaus, wie er sich in der Schulordnung darstellt, ungültig. Der in III, 2 vorgesehene Ausschluß aus der Schulgemeinschaft sei natürlich nicht als Strafe für den Schüler anzusehen. Zu III, 3 erklärt der Berichterstatter, daß die Beziehungen zwischen diesen beiden Erziehungsfaktoren aufs eifrigste gepflegt werden müßten, sei es durch Aussprache (Sprechstunden), sei es durch schriftliche Mitteilung im Falle dauernder Vernachlässigung oder Unaufmerksamkeit und vorhandener Anzeichen von heimlichen Vergehungen, sei es durch die sogenannten „Elternabende", deren Wert infolge der geringen bisherigen Erfahrungen allerdings noch nicht sicher beurteilt werden könnte und die vielleicht ein Schlag ins Wasser seien. — Schulfeierlichkeiten böten zu Mitteilungen wenig Gelegen-

heit, um so erfolgreicher aber könnten die Schulprogramme zu solchen benutzt werden. — Der Vorsitzende stellt Leitsatz III, 1 zur Verhandlung, nachdem er Artikel 6 der Verfassungsurkunde, die Unverletzlichkeit der Wohnung betreffend, vorgelesen hat. — Die Forderung des Berichterstatters, die Unterschrift der Eltern unter die Schulordnung zu verlangen, gibt Anlaß zu lebhafter Erörterung der Rechtmäßigkeit und des Wertes dieser Forderung. Direktor Petersdorff hält die Unterschrift für wertlos; denn die Eltern verlören die Schulordnung, auch die Einhändigung an die Schüler nütze nichts; weiter komme man mit Verlesung der Schulordnung; daher befürworte er die Fassung: . . . „zusammenzustellen, die von Zeit zu Zeit allen versammelten Schülern vom Leiter der Anstalt in Gegenwart der Lehrer vorzulesen ist.“ — Oberregierungsrat Dr. Schauenburg tritt der bei dem Berichterstatter anscheinend vorliegenden Auffassung entgegen, als ob es sich bei der Vollziehung der Schulordnung durch die Eltern um etwas Ähnliches handle, wie bei der Vollziehung eines Vertrages. Wenn die Eltern der Schule ein Kind übergäben, so handle es sich überhaupt nicht um einen privatrechtlichen Vertrag, sondern um Schaffung eines öffentlich-rechtlichen Verhältnisses, auf Grund dessen die Eltern sich ohne weiteres den Anforderungen der Schule zu fügen hätten, einerlei ob eine Schulordnung bestehe oder nicht. Die Schulordnung diene also mehr zur „Aufklärung“ des Elternhauses. Direktor Brock hält weder die Unterschrift, noch eine die Eltern zur Förderung der Schulzwecke verpflichtende Bemerkung für nutzbringend. Es gehe auch ohne Schulordnung; der Antrag Petersdorff gehöre nicht hierher, im übrigen genüge eine einmalige Verlesung im Jahre. Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding erachtet gleichfalls die Unterschrift der Eltern für bedeutungslos und hält es für ausreichend, die Schulordnung in ihren wichtigsten Bestimmungen von Zeit zu Zeit den Schülern in Erinnerung zu bringen. Direktor Weck meint, immerhin übernähmen die Eltern durch ihre Unterschrift eine Art moralischer Verpflichtung. Darauf erklärt Se. Exzellenz der Oberpräsident Graf von Zedlitz-Trützschler, die Forderung der Unterschrift sei entschieden abzulehnen, da durch die Einführung derselben die Eltern scheinbar ein Recht auf Gebieten erhielten, auf denen die Schule allein zu bestimmen habe. Niemals könne eine Schulordnung eine für alle Zeiten gültige Anordnung sein. Werde sie als Vertrag angesehen, so beraube sich die Schule der Möglichkeit, selbständig Änderungen vorzunehmen; bei dem Mangel dieser Selbständigkeit würden die bedenklichsten Folgerungen entstehen. Die Schule könne aber auch ohne weiteres ihre Ordnungen aufstellen und an ihnen festhalten, da es ja einen Zwang zum Besuche der höheren Schule nicht gebe. Wer sich also in Gegensatz zu ihren Forderungen setzt, der muß seinen Sohn von der höheren Schule fortnehmen, oder darf ihr ihn überhaupt nicht zuführen. Direktor Eckardt

glaubt ohne gedruckte Schulordnung auskommen zu können, wogegen Direktor Ostendorf sie um der Lehrer und der wohlmeinenden Pensionshalter willen für wünschenswert erachtet. Auch Direktor Petersdorff hält sie für unerläßlich; die Hauptsache sei, daß sie den Schülern bekannt sei, und dies sei durch Verlesung und Erläuterung der Schulordnung zu erstreben.

Hierauf erklärt der Berichterstatter, er habe sich überzeugt, daß die Forderung der Unterschrift nicht aufrecht zu erhalten sei.

Bei der Abstimmung wird Zeile 1 von: „die .... bis .... zusammenstellen" angenommen, während an Stelle der vom Berichterstatter selbst aufgegebenen folgenden Zeilen der Antrag des Direktors Ostendorff: „Diese ist den Eltern und Pensionsgebern auszuhändigen" und nach Ablehnung des Antrages Petersdorff der des Geheimen Regierungsrats Nieberding: „und den Schülern von Zeit zu Zeit in Erinnerung zu bringen," treten.

Danach hat der Leitsatz III, 1 nunmehr folgende Fassung bekommen: „Die wichtigsten Bestimmungen sind in einer Schulordnung zusammenzustellen; diese ist den Eltern und Pensionsgebern auszuhändigen und von Zeit zu Zeit den Schülern in Erinnerung zu bringen."

Leitsatz III, 2 wird gegen den Vorschlag des Direktors Ostendorf, der ihn gestrichen wissen will, angenommen.

In bezug auf Leitsatz III, 3 spricht sich Direktor Ostendorf für große Zurückhaltung der Schule in Mitteilungen dem Elternhause gegenüber aus, besonders im mündlichen Verkehr; denn häufig fühlen sich die Eltern durch derartige, von ihnen nicht gewünschte Mitteilungen sehr unangenehm berührt. Man sollte sich auf Mitteilungen angesichts bestimmter Tatsachen beschränken. Der Leitsatz sei von den Worten „und sie besonders .... bis .... Kenntnis setzen" an zu streichen. Dieser Antrag wird angenommen, sodaß der Leitsatz nur bis „zustreben" bestehen bleibt.

Der Berichterstatter erklärt — zu III, 4 — die Pensionen bei Amtsgenossen, Pastoren, Elementarlehrern für die seiner Erfahrung nach geeignetsten; auch alleinstehende Frauen (Witwen) erwiesen sich als Pensionshalterinnen häufig recht tüchtig. Leider aber gebe es auch eine ganze Zahl von Pensionshaltern, die ihren Pflichten nicht das nötige Verständnis entgegenbringen, z. B. den Schülern den Hausschlüssel zur Verfügung stellen. Auch die gesundheitlichen Verhältnisse ließen in manchen Pensionen zu wünschen übrig. Die Pflicht der Genehmigung bilde für den Direktor eine große Schwierigkeit, besonders in großen Städten, auch die polizeiliche Auskunft sei nicht maßgebend. Die Beaufsichtigung sei recht schwierig. Auf Grund einer von ihm angestellten Rundfrage bei den höheren Lehranstalten habe sich ergeben, daß 45 Anstalten eine Besichtigung der Pensionen vorsehen, 16 auf eine solche verzichten oder sie nur in besonderen Fällen ein-

treten lassen, von denen 12 auf Breslau fallen. Ausgeführt wurde die Besichtigung an 27 Anstalten von den Klassenlehrern, an 6 von Ordinarien und Klassenlehrern, an 3 von den Klassenlehrern und dem katholischen Religionslehrer, an 9 sei sie unter das Gesamtkollegium verteilt. — Die Aufnahme der besichtigenden Lehrer in den Pensionen sei zumeist eine freundliche, in einzelnen Fällen zeigten sich die Pensionshalter zurückhaltend. Als ständige Einrichtung sei die Beaufsichtigung der Pensionen nur in kleinen Städten durchführbar, in Großstädten bedürfe es eines besonderen Anlasses. Der Berichterstatter hält im allgemeinen eine Beschränkung derartiger Besuche für ersprießlich; man solle sie nicht grundsätzlich verlangen; Pensionate, welche die Gewähr für eine geordnete Erziehung böten, bedürften überhaupt einer besonderen Beaufsichtigung nicht; wo aber eine Besichtigung stattfinde, dürfe sie keinen polizeilichen Charakter tragen, vielmehr den einer wohlwollenden Anteilnahme. Sie dürfe nicht den Ordinarien allein überlassen werden, weil dann vielfach mehrere Lehrer in dasselbe Haus kämen; sie bleibe am besten dauernd in derselben Hand, damit sich eine Art von Vertrauensverhältnis herausbilde. Von der früher in Sachsen eingeführten sogenannten Tutel sei man abgekommen.

Direktor Unruh wünscht den zweiten und dritten Teil des Leitsatzes gestrichen, während Direktor Franke den Leitsatz noch erweitern will durch einen hinter „müssen“ eingefügten Zusatz: „entweder einen eigenen, von den Eltern oder dem Vormund eingerichteten Haushalt besitzen oder . .“ Beide Anträge werden abgelehnt. Der Leitsatz wird angenommen mit Ausnahme des letzten Satzes, der gestrichen wird.

Leitsatz III, 5 wird ohne Erörterung angenommen.

Bei Leitsatz III, 6 findet ein lebhafter Meinungsaustausch darüber statt, ob trotz des Verfassungsparagraphen über die Unverletzlichkeit der Wohnung eine Besichtigung der Pensionen gesetzlich zulässig sei. Direktor Weck will die Besichtigung mit Rücksicht auf diesen Verfassungssatz fallen lassen; dem gegenüber macht Direktor Petersdorff darauf aufmerksam, daß die Verfassung ein Eindringen in die Wohnung „auf Grund einer aus amtlicher Eigenschaft folgenden Befugnis“ gestatte. Oberregierungsrat Dr. Schauenburg erklärt, daß die Lehrer ihrer amtlichen Eigenschaft nach eine solche Befugnis nicht für sich in Anspruch nehmen könnten. Direktor Holleck meint, wenn die Schule die Genehmigung zum Halten von Pensionären zu erteilen habe, so schließe das die Erlaubnis zur Besichtigung der Pensionen ein. Oberregierungsrat Dr. Schauenburg betont darauf nochmals erklärend, daß eine Besichtigung vom Pensionsinhaber keinesfalls erzwungen werden könne; es könne nur, wenn der Pensionsgeber Schwierigkeiten mache, von den Eltern des Schülers die sofortige anderweite Unterbringung des letzteren gefordert werden, unter Androhung der Entfernung des Schülers

von der Anstalt im Falle der Weigerung, und wenn in den Dienstanweisungen für die Lehrer die Besichtigung der Pensionen vielfach vorgesehen werde, so sei dies doch nur unter der Voraussetzung der Erlaubnis des Pensionsinhabers zu verstehen. Dem Direktor Wiedemann-Görlitz erscheint bei e) die zeitliche Beschränkung „vierteljährlich einmal" überflüssig, statt „in der Konferenz" will er setzen „der Konferenz oder dem Direktor". — Direktor Reinhardt streicht gleichfalls „vierteljährlich einmal" mit dem Bemerken, arge Mißstände müßten doch sofort dem Direktor gemeldet werden. — Direktor Brock hält die Hervorhebung eines bestimmten Zeitpunktes doch für richtig, damit die Besuchsverpflichtung nicht gänzlich in Vergessenheit gerate; er sei für einen mindestens einmal im Jahre stattfindenden Besuch. Direktor Ostendorf ist überhaupt gegen ein regelmäßiges Aufsuchen der Pensionäre, da erfahrungsgemäß ja doch nur verhältnismäßig wenig Pensionate Bedenken erregen. Jedenfalls sei er für die Streichung von 6b und e), sowie für die Streichung der Worte „aber auch hier . . . . . zweckmäßig" in 6a, — Direktor Laudien beantragt für 6a die Worte zu setzen: „Die Besichtigung der Pensionen findet nur auf besondere Veranlassung statt. Jeder Anschein polizeilichen Nachspürens ist dabei zu vermeiden." Dieser Antrag wird angenommen und damit der Antrag Hacks, These 6 ganz zu streichen, abgelehnt. Der Berichterstatter zieht darauf 6b zurück. — Für 6c beantragt der Vorsitzende einzusetzen: „Sie muß getragen sein vom Geiste wohlwollender Fürsorge und liebevoller Teilnahme." Dieser Antrag findet Annahme; der Berichterstatter zieht darauf den Rest von 6c zurück ebenso wie 6d, während 6e durch Abstimmung fällt auf Grund der für 6a angenommenen Fassung.

Bei Leitsatz III, 7 weist der Berichterstatter auf die Mängel großer Alumnate hin, nämlich die Schwierigkeit, heimliche Sünden zu bekämpfen, den Pennalismus, die große Beschränkung persönlicher Freiheit und das Fehlen der liebevollen Teilnahme einer Frau besonders den kleineren Zöglingen gegenüber. Aus diesen Gründen trete er für die Errichtung von Familien-Alumnaten ein, in die am besten nicht mehr als 18 Schüler aufgenommen würden. Demgegenüber hebt Direktor Sattig den bleibenden Wert der großen Alumnate hervor, namentlich wegen ihrer Pflege der Kameradschaftlichkeit. In den Familien-Alumnaten sei der Pensionspreis zu hoch, sie seien nur für die reicheren Leute. Auch kleinere Kinder könnten sich in großen Alumnaten sehr wohl fühlen. Direktor Feit warnt davor, in dem Leitsatze allzusehr auf Einzelheiten einzugehen. — Des weiteren rufen die Worte „am besten der Ehefrau des Leiters" einen lebhafteren Meinungsaustausch hervor, namentlich wendet sich Direktor Weck dagegen, da dies s. E. die Kräfte einer Frau übersteige. Von solchen Erfahrungen weiß der Berichterstatter nichts; in Schleswig-Holstein und in der Rhein-

provinz ständen die Oberlehrerfrauen im Vordergrunde. Die nun folgende Abstimmung läßt den ersten Teil des Leitsatzes 7a bis „wünschen" bestehen, während der Rest nach dem Antrage des Direktors Feit fällt. Ebenso werden 7b und c) nach dem Antrage des Direktors Feit gestrichen, 7c nur mit zwei Stimmen Mehrheit. Für die Streichung auch des Satzes 7d treten die Direktoren Sattig und Michael ein; indessen stimmen fast alle anderen Konferenzmitglieder für seine Beibehaltung, sodaß er bestehen bleibt.

Der Berichterstatter teilt zu III, 8 mit, daß auf seine Umfrage 33 Anstalten eine Abendgrenze für die Ausgehezeit festsetzen. — Die Konferenz nimmt 8a, b, c, d an.

Bei III, 9 weist der Berichterstatter auf den weitergehenden Ministerialerlaß vom 29. November 1876 hin. (Wiese-Kübler: I, 331.) — Der Leitsatz wird angenommen.

Bei mehreren Mitgliedern der Konferenz bestehen Zweifel, ob die Leitsätze III, 10ff. unter den Begriff der Aufgabe fallen. Demgegenüber legt Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding die Auffassung des Königlichen Provinzialschulkollegiums klar, nach der unter „Beaufsichtigung" nicht nur die unmittelbare Aufsicht verstanden werden solle. Daraufhin fallen die Anträge des Direktors Petersdorff auf Streichung der Leitsätze 10—17 und des Direktors Weck auf Streichung von Leitsatz 10. Es wird vielmehr 10a, b, c, d angenommen, der letztere mit dem Zusatz des Berichterstatters „ohne Begleitung der Eltern" am Schlusse.

Der Vorsitzende macht darauf aufmerksam, daß der Leitsatz III, 11 nur das geltende Recht wiedergebe und mit der Ministerialverfügung vom 29. November 1876 (Wiese-Kübler I, 332) durchaus übereinstimme. Direktor Räder erklärt die Tanzstunde für eine unheilvolle Einrichtung. Er hält zur Teilnahme die Genehmigung des Direktors für unerläßlich, damit dieser in der Lage sei, dem Tanzlehrer Vorschriften machen zu können. Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding, sowie der Berichterstatter halten es für unzulässig, nach dieser Richtung hin gegen das Elternhaus Stellung zu nehmen; gerade in den besseren Kreisen gelte dieser Unterricht für ein höchst ersprießliches, nicht zu entbehrendes Bildungsmittel. Direktor Richter will nur die Auswüchse desselben bekämpfen. Sein Antrag: „Für Tanzstunden ist jedoch die Erlaubnis des Direktors nötig" wird verworfen, darauf der Schlußsatz angenommen mit einem Zusatz des Direktors May: — „von der Teilnahme an denselben ist dem Direktor Kenntnis zu geben." — Damit ist der Antrag Sattig: „Von der Teilnahme an Tanzstunden ist entschieden abzuraten" erledigt.

Der Berichterstatter faßt die Leitsätze III, 12—14 zusammen und hält es im allgemeinen für wünschenswert, daß die Schüler nicht durch allzu viele Gebote eingeengt werden und ihnen größere Freiheit gewährt wird.

Immerhin sei der Besuch von Konditoreien bedenklich; er verführe zu Liebeleien, begünstige auch das heimliche Kneipen. Der Wirtshausbesuch sei an 27 Anstalten in beschränktem Maße gestattet; an zwei anderen sei die Genehmigung zurückgezogen worden. Geheimer Regierungsrat Dr. Nieberding glaubt, daß die hier in Frage kommenden Leitsätze zu sehr auf Einzelheiten eingehen. Er bringt den Antrag ein, an Stelle des Leitsatzes 12 zu schreiben: „Das öffentliche Rauchen ist den Schülern verboten.“ Dieser Antrag wird angenommen. Trotz dieses Ergebnisses wünscht Direktor Hacks doch noch die Abstimmung über Satz 2 und 3 des Leitsatzes 12, was der Vorsitzende für nicht zulässig erklärt; daraufhin beantragt Direktor Hacks die Wiederherstellung des Leitsatzes des Berichterstatters. Dieser Antrag erledigt sich indessen gleich zwei anderen Anträgen durch Annahme des Vorschlages des Direktors Ostendorf, zu der angenommenen Fassung des Leitsatzes 12 noch die Worte hinzuzufügen: „Was unter öffentlichem Rauchen zu verstehen ist, entscheidet jede Anstalt.“ Hierauf wird Leitsatz 13 angenommen.

Über Leitsatz 14 entspinnt sich ein lebhafter Meinungsaustausch. Der Berichterstatter verbessert zunächst in 14a „allen“, durch „den“; in dieser Fassung wird 14a angenommen. 14b soll auf Antrag der Direktoren Franke, Michael, Smolka, Unruh gestrichen werden; dies wird jedoch abgelehnt, ebenso wie die für 14b vorgeschlagene Fassung des Direktors Feit: „Den Schülern oberer Klassen ist größere Freiheit zu gewähren.“ Direktor Prohasel will 14b so gefaßt wissen: „Den Schülern der obersten Klassen, wenn es die örtlichen Verhältnisse gestatten, bestimmte Lokale für den Besuch freizugeben.“ Hierzu schlägt der Vorsitzende vor: „der drei obersten Klassen;“ hiermit erklärt sich der Antragsteller einverstanden; indessen wird dieser Zusatz von der Versammlung abgelehnt und der Antrag Prohasel unverändert angenommen.

Der Berichterstatter hält es — Leitsatz III, 15 — für angebracht, von den Abiturienten-Abschieds-Kommersen Studenten auszuschließen und die sogenannten Bierzeitungen vorher durchzusehen. Leitsatz 15 wird angenommen.

Nach kurzer Begründung durch den Berichterstatter wird Leitsatz III, 16 angenommen.

Für gänzliche Streichung des Leitsatzes III, 17 ist Direktor Unruh. Direktor Ostendorf tritt für Fortfall des zweiten Satzes ein. Die Streichung des ganzen Leitsatzes wird abgelehnt. Angenommen wird zunächst Satz 1. Satz 2 wird nach Antrag Ostendorf gestrichen. Gegen Satz 3 sprechen auf Grund langjähriger Erfahrungen Direktor Weck und Direktor Kersten, letzterer meint, daß die Schüler sich wohler fühlen, wenn ein Lehrer dabei ist. Die entgegengesetzte Ansicht vertritt Direktor Franke. Direktor Rost

bemerkt, mindestens müsse die Beaufsichtigung freiwillig sein. Satz 3 wird angenommen unter Streichung der Worte „ja verwerflich“ nach Antrag des Direktors Sattig. Dadurch ist der Antrag Drexler erledigt: „Gemeinsame Ausflüge und Spiele im Freien sind von der Schule zu befördern, besonders auch durch Beteiligung der Lehrerschaft an solchen Spielen.“ Auch der Schlußsatz wird gestrichen nach Annahme des dafür eintretenden Antrags des Direktors Weck: „Freiwillige Teilnahme der Lehrer ist zu empfehlen.“

Schluß der durch eine halbstündige Pause unterbrochenen Sitzung 1 Uhr 30 Minuten.

Angenommene Leitsätze.

I. Recht und Pflicht.

1. Weder aus dem Wortlaut des Allgemeinen Landrechts noch aus der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 läßt sich ein Recht der Schule auf die Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtsstunden mit zwingender Logik ableiten. Wohl aber folgt dieses Recht aus der heute allgemein von den Unterrichtsbehörden wie dem Publikum der höheren Schule zugeschriebenen Bestimmung, ihre Schüler zu sittlichen Persönlichkeiten zu erziehen.
2. Mit diesem Recht ist die entsprechende Pflicht gegeben; diese ist außerdem auch abzuleiten aus der jeder Gemeinschaft obliegenden Pflicht ihre Ehre zu wahren.
3. Die Schule hat also wie die Pflicht so auch das Recht alles, was ihrem unterrichtlichen und erziehlichen Zwecke hinderlich ist, zu bekämpfen, sie darf und muß daher auch das Leben ihrer Schüler außerhalb der Unterrichtsstunden beaufsichtigen, soweit es ihr Zweck und ihr Charakter als einer sittlichen Gemeinschaft fordert.

II. Die Schranken dieses Rechtes und dieser Pflicht.

1. Dieses Recht und diese Pflicht der Schule wird eingeschränkt
   a) durch das in erster Linie stehende Recht des elterlichen Hauses auf Erziehung der Kinder und die durch die Verfassungsurkunde gewährleistete Unverletzlichkeit der Wohnung;
   b) durch das Maß der Leistungsfähigkeit der Lehrer in Verbindung mit den sehr verschiedenartigen örtlichen Verhältnissen;
   c) durch die Rücksicht auf das natürliche Freiheitsbedürfnis des jugendlichen Herzens und die pädagogische Notwendigkeit, einen allmählichen Übergang zur Selbständigkeit zu schaffen.
2. Die Schule hat daher nicht die Aufgabe, das häusliche Leben ihrer Schüler zu regeln, sondern hat sich hier auf Rat, Mahnung und Warnung zu beschränken.
3. Wohl hat sie das Recht und die Pflicht, auf das Schülerleben außerhalb der Schule und des Hauses nach Möglichkeit zu achten, aber auch hier ist das elterliche Recht zu berücksichtigen, und die Schule wird es sich versagen müssen, dies Leben durch allzusehr ins einzelne gehende Bestimmungen, besonders, wenn ihre Durchführung nicht kontrollierbar ist, zu reglementieren.

III. Die zweckmäfsige Ausführung.

1. Die wichtigsten Bestimmungen sind in einer Schulordnung zusammenzustellen; diese ist den Eltern und Pensionsgebern auszuhändigen und den Schülern von Zeit zu Zeit in Erinnerung zu bringen.
2. Setzt sich das Elternhaus in grundsätzlichen Widerspruch zu den Bestimmungen der Schulordnung, so ist das Verhältnis durch Ausscheiden des Schülers aus der Schulgemeinschaft zu lösen.
3. Die Schule muß ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern herzustellen suchen und nach Kräften pflegen, sie muß stets Hand in Hand mit den Eltern dem gemeinsamen Ziele zustreben.
4. Auswärtige Schüler dürfen nicht allein wohnen, sondern müssen in geeigneten Pensionen untergebracht werden. Die Wahl und der Wechsel der Pensionen ist von der vorherigen Genehmigung des Direktors abhängig zu machen.
5. Ergibt sich, daß eine Pension der Erreichung des Schulzieles hinderlich ist, so hat die Schule zwar nicht das Recht, ohne weiteres die Pension aufzulösen, wohl aber muß ihr das Recht zuerkannt werden, von den Eltern einen Wechsel der Tutel, unter besonderen Umständen eine sofortige Änderung zu verlangen.
6. Die Besichtigung der Pensionen findet nur auf besondere Veranlassung statt. Sie muß getragen sein vom Geiste wohlwollender Fürsorge und liebevoller Teilnahme; jeder Anschein polizeilichen Nachspürens ist dabei zu vermeiden.
7. a) Bei der Mangelhaftigkeit vieler Pensionen ist die Begründung von Familienalumnaten in größeren wie kleineren Städten dringend zu wünschen.
   b) Alle Alumnate, Internate und Konvikte sind unter die Oberaufsicht der Schule zu stellen.
8. a) Die Kontrolle des häuslichen Fleißes ist lediglich im Unterricht auszuüben.
   b) Die Ansetzung fester Arbeitsstunden für alle Schüler bedeutet einen Eingriff in die Rechte des Hauses und eine unberechtigte Einschränkung der persönlichen Freiheit.
   c) Die Einrichtung von Arbeitsstunden für Schüler der unteren und mittleren Klassen in Schulräumen unter Aufsicht von Lehrern der Anstalt ist aus pädagogischen Gründen nicht zu empfehlen.
   d) Dagegen empfiehlt sich für mittlere und besonders für kleine Städte die Festsetzung einer mit der Jahreszeit wechselnden Grenze der Ausgehzeit. Übertretungen sind nicht zu ignorieren, wohl aber ist die sorgfältigste Rücksicht auf die Rechte des Hauses zu nehmen.
9. Reisen der auswärtigen Schüler zu Eltern und Verwandten an schulfreien Nachmittagen oder über den Sonntag zu verbieten oder zu gestatten, hat die Schule nicht das Recht; wohl aber kann und muß sie auf der Anzeigepflicht bestehen.
10. a) Den Schülern ist es verboten, sich durch Beiträge für öffentliche Blätter oder Anzeigen in ihnen, durch Teilnahme an öffentlichen, namentlich politischen Versammlungen und Aufzügen in die Öffentlichkeit zu drängen.
    b) Das Verbot der Benutzung von Leihbibliotheken ist unhaltbar; auf die Nichtbenutzung schlechter Leihbibliotheken ist hinzuwirken durch Anregung der Schüler zu guter Privatlektüre im Unterricht, sowie durch reichliche Ausstattung einer leicht zugänglichen Schülerbibliothek.
    c) Die Schule wird alles auffällige Wesen im Äußeren, besonders der Tracht, als unangemessen bezeichnen und dies mit Takt und vorsichtiger Zurückhaltung abzustellen suchen.

d) Der Besuch des Theaters oder ähnlicher öffentlicher Schaustellungen ist auswärtigen Schülern, die nicht in Alumnaten der Anstalt untergebracht sind, nur nach eingeholter Erlaubnis des Klassenlehrers gestattet. Diese Erlaubnis ist mit möglichster Weitherzigkeit zu erteilen. Der Besuch von Konzerten künstlerischer Art bedarf keiner Erlaubnis, ist aber von auswärtigen Schülern anzuzeigen. Zu verbieten ist jeder Besuch öffentlicher Tanzvergnügungen ohne Begleitung der Eltern.

11. Die Erteilung entgeltlichen Privatunterrichts durch Schüler ist von der Erlaubnis des Klassenlehrers und des Direktors abhängig zu machen. — Dagegen haben die Eltern das Recht, ihre Kinder Privatstunden aller Art nehmen zu lassen, auch ohne die Schule anzuhören; doch wird ihnen in der Schulordnung angelegentlich empfohlen, wenn es sich um Lehrgegenstände der Schule handelt, vorher mit dem Klassen- oder Fachlehrer Rücksprache zu nehmen. Übelstände, die durch ein Übermaß solcher Privatstunden entstehen, kann die Schule nur durch Belehrung und Warnung beseitigen. Unter die Privatstunden fallen auch die Tanzstunden; von der Teilnahme an denselben ist dem Direktor Kenntnis zu geben.
12. Das öffentliche Rauchen ist den Schülern verboten. Was unter öffentlichem Rauchen zu verstehen ist, entscheidet jede Anstalt.
13. Der Besuch von Konditoreien ohne Begleitung der Eltern oder geeigneter Vertreter ist Schülern höherer Lehranstalten zu untersagen.
14. Ebenso ist der Besuch von Wirtshäusern im allgemeinen zu untersagen, aber es empfiehlt sich doch
    a) den Schülern der mittleren und oberen Klassen zu gestatten, daß sie ein auswärtiges Restaurant bei weiteren Spaziergängen zur Stärkung und Erholung aufsuchen,
    b) den Schülern der obersten Klassen, wenn es die örtlichen Verhältnisse gestatten, bestimmte Lokale für den Besuch freizugeben.
15. Trinkgelage sind streng untersagt, ebenso Schülerverbindungen; Zuwiderhandlungen gegen jenes Verbot kann und muß man, gerade wenn man sonst Freiheit gewährt hat, um so strenger bestrafen, die gegen dieses sind unter Umständen mit den strengsten Strafen zu belegen. Gegen Abiturienten-Abschieds-Kommerse ist, wenn Lehrer der Anstalt zugegen sind, nichts einzuwenden, doch sind hier gewisse weitere Kautelen angebracht.
16. Der Eintritt in Vereine ist den Schülern im allgemeinen zu versagen; jedenfalls ist die Genehmigung des Direktors dazu erforderlich. Ob Schülervereine zu wissenschaftlichen, künstlerischen oder auch sportlichen Zwecken zu erlauben oder zu begünstigen sind, ist dem pflichtmäßigen Ermessen der Schulleitung zu überlassen. Werden sie begründet, empfiehlt sich eine sorgsame Überwachung durch die Schule, um sie vor Ausartungen zu bewahren.
17. Gemeinsame Spiele im Freien sind von der Schule zu fördern. Eine Beaufsichtigung derselben durch Lehrer ist im allgemeinen überflüssig. Freiwillige Teilnahme der Lehrer ist zu empfehlen.

Zweite Sitzung.

Erster Beratungsgegenstand.

In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden? Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen? Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie heranzuziehen?

Vorsitzender: Geheimer Regierungsrat, Provinzialschulrat Dr. Nieberding.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Dr. Franke.
Mitberichterstatter: Oberrealschuldirektor Unruh.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hoffmann. Realschuldirektor Dr. Wiedemann-Görlitz.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Donnerstag, den 25. Mai 1905, 8¼ Uhr vormittags.

Se. Exzellenz der Oberpräsident Graf von Zedlitz-Trützschler gibt seiner Freude Ausdruck, den Vertreter des Kultusministeriums in der Konferenz zu sehen, und bittet ihn, dem Kultusminister den Dank für die Bekundung seines Interesses auszusprechen. Er heißt den Geh. Ober-Regierungsrat Dr. Matthias herzlich willkommen.

Geh. Ober-Regierungsrat Dr. Matthias hat den Auftrag, Sr. Exzellenz und der Versammlung Grüße des Herrn Kultusministers zu überbringen und die besten Wünsche, daß die Beratungen der Versammlung reiche Ergebnisse für das praktische Schulleben haben möchten. Er dankt für die freundlichen Worte Sr. Exzellenz des Oberpräsidenten, der zuerst der freieren Richtung in den Schulplänen Raum verschafft habe. Mit der größten Freimütigkeit sollten Wünsche und Sorgen vorgebracht werden. Er wolle sich be-

mühen, daß die hier ausgesprochenen guten Gedanken sich auch in Fleisch und Blut umsetzen.

Im Verlaufe der Verhandlungen trifft ein Telegramm des Vizepräsidenten Dr. Mager ein, in dem er für die Begrüßung vom 24. Mai dankt.

Geh. Regierungsrat Nieberding eröffnet die Verhandlungen. Er macht den Vorschlag, von einer allgemeinen Beratung abzusehen und sofort zur Besprechung derjenigen Leitsätze überzugehen, welche grundsätzliche Unterschiede in der Auffassung der Berichterstatter zutage treten lassen.

Dem Leitsatze 1 beantragt Direktor Altenburg die Fassung zu geben: „Die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrstoff der oberen Klassen ist notwendig.“ Nicht als ob alles Heil davon zu erwarten wäre; aber der philosophische Trieb erwacht in unserer Zeit aufs neue, ein gutes Zeichen der Gesundung unsres öffentlichen Lebens, und ihn soll der Unterricht in der philosophischen Propädeutik fördern.

Direktor Weck teilt des Vorredners Ansicht, rechnet aber mit der Wirklichkeit und wünscht den Satz des Hauptberichterstatters erhalten zu sehen.

Direktor Petersdorff weist auf die Schwankungen in der Behandlung dieses Lehrgegenstandes während des letzten Jahrhunderts hin. Diese Schwankungen müssen uns veranlassen, die Extreme zu meiden, wie ja auch die Lehrpläne die rechte Mitte gefunden haben. Wenn sie auch für unsre Wünsche nicht maßgebend sind, so ist es doch ratsam, ihnen zu folgen, um Rückschläge zu vermeiden. Es ist festzuhalten an der Bestimmung: „in Prima.“

Geh. Regierungsrat Nieberding bittet die Versammlung, bei der Beratung die Lehrpläne zugrunde zu legen. — Es wird zugestimmt.

Direktor Wiedemann-Breslau bespricht die schwankende Behandlung, welche die Lehrpläne von 1825, 1837, 1856, 1862, 1882, 1891, 1901 der philosophischen Propädeutik haben zuteil werden lassen. Wenn man jetzt die Sache wieder aufnehme, müsse sie als besonderer Gegenstand in den Lehrplan aufgenommen und nicht mit wenigen Stunden abgefunden werden.

Direktor Eckardt: Sind die Schultern unserer Schüler noch imstande, das Neue zu tragen? Wo soll abgezogen werden? Solange nicht an einer anderen Stelle gestrichen werden kann, bin ich gegen allgemein verbindliche Einführung.

Der Antrag Altenburg zu These 1 ist durch den Beschluß der Versammlung, sich an die Lehrpläne zu halten, erledigt.

Leitsatz 2.

Direktor Franke bittet, an der Stellung der beiden Leitsätze festzuhalten und dann die Frage zu stellen, welchem Unterrichtsgegenstande der neue Lehrgegenstand zuzuweisen sei. Nach den Lehrplänen könne dies nur das Deutsche sein.

Mitberichterstatter Unruh hat hier seine vom Hauptberichterstatter abweichende Anschauung nicht hervorgehoben, weil diese bei Leitsatz 5 zur Sprache kommen werde. Die systematische Zusammenfassung des Philosophischen müsse auch nach seiner Meinung das Deutsche übernehmen. Die Schüler würden dadurch nicht mehr belastet werden.

Geh. Ober-Regierungsrat Matthias: Die Lehrpläne im allgemeinen zu ändern, ist keine Neigung vorhanden. Wo aber eine einzelne Anstalt mit Änderungsvorschlägen kommt, die vom Provinzial-Schulkollegium befürwortet werden und für deren erfolgreiche Durchführung der Direktor und das Lehrerkollegium die Gewähr bieten, wird das Ministerium sie genehmigen, wie dies auch in einzelnen Fällen schon geschehen ist. Unsere Schüler leiden darunter, daß in allen Fächern volle Forderungen gestellt werden. Darum kann es unter Umständen zulässig erscheinen, daß die Prima in eine mathematische und in eine sprachliche Gruppe geteilt wird; an jene würden nicht so hohe grammatische Forderungen gestellt und dafür würde sie mit Mathematik mehr beschäftigt werden. Bei dieser Gruppe dürfte nur das mathematische Pensum der OII präsent gehalten werden und etwas Stereometrie hinzukommen. Dementsprechend könnte auch bei der Reifeprüfung verfahren werden. Für die mathematische Gruppe würden schwierigere Aufgaben in der Mathematik gestellt, dafür könnte an die Stelle der Übersetzung ins Lateinische eine solche aus dem Lateinischen ins Deutsche treten. Die philologische Gruppe hätte höheren Anforderungen in den alten Sprachen zu genügen, während bei ihr die mathematischen Aufgaben nicht über die Ansprüche der mittleren Klassen hinausgehen würden.

Wenn wir philosophische Propädeutik treiben wollen, so darf dadurch keine Mehrbelastung der Schüler eintreten. Das kann aber nicht allgemein angeordnet werden, sondern der Unterricht muß sich nach den Verhältnissen der einzelnen Anstalten richten. Vorbedingung ist das Vorhandensein eines tüchtigen Philosophen im Lehrerkollegium, ferner die Bereitwilligkeit anderer Lehrer, diese oder jene Stunde herzugeben, endlich die Zustimmung des Dezernenten im Königlichen Provinzial-Schulkollegium.

Wenn wir so einen freieren Geist in der Handhabung der Lehrpläne walten lassen, kommen wir zur Lösung mancher Frage, die uns jetzt Schwierigkeiten bereitet.

Der Vorsitzende läßt nach dem eben Gehörten abstimmen, ob an dem früheren Beschlusse, die Lehrpläne zugrunde zu legen, festgehalten werden soll. Die Mehrheit ist dagegen.

Direktor Franke: Nach den Ausführungen des Geh. Ober-Regierungsrates Matthias ziehen die Berichterstatter einen Teil ihrer Leitsätze zurück, zunächst Leitsatz 2.

Direktor Eckardt spricht dem Geh. Ober-Regierungsrat Matthias für

seine Ausführungen den Dank der Versammlung aus. Alle begrüßen mit freudiger Zustimmung den Gedanken, die Schüler freier behandeln zu können. Nur fürchtet er, daß manche Schwierigkeiten entstehen, z. B. aus der Freizügigkeit.

Geh. Ober-Regierungsrat Matthias: Diese wird den Schülern der oberen Klassen nicht hinderlich sein. Sie werden sich vielmehr mit Eifer der größeren Freiheiten der neuen Anstalt bedienen. In den mittleren und unteren Klassen muß natürlich an den vorgeschriebenen Lehrplänen unbedingt festgehalten werden.

Direktor Weck nimmt Leitsatz 2 wieder auf.

Der Antrag Petersdorff, die Leitsätze 1 und 2 in folgender Form zusammenzufassen:

> „Die Aufnahme einer kurzen Übersicht der philosophischen Propädeutik in den Unterricht der Prima ist wünschenswert; sie wird dann in der Regel dem deutschen Unterrichte zugewiesen,"

wird angenommen.

Damit erledigen sich andere Anträge.

Leitsatz 3.

Mitberichterstatter Unruh begründet seine Abweichung von der Ansicht des Berichterstatters.

Direktor Hacks begründet den Antrag:

> „Es ist nicht notwendig, daß in der Logik und empirischen Psychologie ein systematischer Unterricht erteilt wird."

Die methodische Behandlung erstickt das Interesse an der Philosophie. Es muß einem jeden Lehrer in der Handhabung des Gegenstandes freie Hand gelassen werden. Die einzelnen Belehrungen sollen gelegentlich aus den anderen Unterrichtsgegenständen gewonnen werden. Die Schüler sollen mitten in die Philosophie hineingeführt werden, entweder durch die Geschichte der Philosophie oder durch Lesen eines philosophischen Werkes, etwa Kants Prolegomena. Er beantragt:

> „In der Wahl des Stoffes ist dem Lehrer möglichst freie Hand zu lassen."

Direktor Petersdorff wünscht die Leitsätze 4 und 5 zugleich mit Leitsatz 3 erörtert zu sehen.

Berichterstatter Franke bittet Leitsatz 3 allein zu behandeln. Die Methode Hacks ist ihm nicht unsympathisch. Aber was werden davon die Schüler mit ins Leben hinausnehmen? Gewisse Kenntnisse in Logik und empirischer Psychologie sind unerläßlich. Sie durch Lektüre philosophischer Schriften zu erlangen, hält er mit der rheinischen Direktorenversammlung

für nicht wohl möglich. Durch systematische Behandlung wird der Unterricht kaum wieder erstickt werden, da künftige Lehrer nicht mehr an den starren Formen des Mittelalters haften werden.

Direktor Ostendorf hält es für notwendig, den Schülern einen bestimmten Stoff mitzugeben, was die Behandlung der Geschichte der Philosophie nicht ermögliche. Um eine Mehrbelastung handle es sich nicht. Er hoffe, daß die philosophische Propädeutik nie Gegenstand der Reifeprüfung werde.

Direktor Rost: Im Reifezeugnis dürfen höchstens gute Leistungen in der philosophischen Propädeutik hervorgehoben werden. Geschichte der Philosophie gehört nicht auf die Schule. Allgemeine orientierende Bemerkungen über Psychologie müssen vor der Logik gegeben werden.

Direktor Franke zieht seinen Leitsatz 3b zugunsten von 3c des Mitberichterstatters zurück.

Direktor Drexler empfiehlt Annahme des Antrags Hacks.

Direktor Altenburg wünscht, daß ein bestimmtes Gebiet festes Besitztum unserer Schüler werde, damit dem verhängnisvollen Einflusse einzelner Modernen entgegen gearbeitet würde.

Direktor Weck: Die formale Logik langweilt unsere Schüler nicht, wenn man sie selbst praktische Beispiele finden läßt.

Der Antrag Hacks wird abgelehnt, ebenso der Vorschlag Sattig, im Antrag Hacks die Worte „und empirische Psychologie“ zu streichen.

Ein Antrag Rost, an Stelle von Leitsatz 3 zu setzen:

> „Es sind unter Vorausschickung einer psychologischen Einleitung die Hauptsachen aus der formalen Logik (Begriff, Urteil, Schluß) und aus der empirischen Psychologie (Denken, Fühlen, Wollen) zu behandeln,“

wird abgelehnt.

Leitsatz 3 des Mitberichterstatters wird angenommen.

Leitsatz 4 wird von den Berichterstattern mit Rücksicht auf die Erklärungen des Geheimen Ober-Regierungsrates Matthias zurückgezogen.

Leitsatz 5: Direktor Hacks will ihn streichen, weil er zu sehr ins einzelne geht.

Mitberichterstatter Unruh bespricht seine abweichende These 5.

Berichterstatter Franke kann sich nicht entschließen, Unruhs Leitsatz zu dem seinigen zu machen. Wenn auch in den mittleren Klassen manches philosophische Gebiet schon berührt wird, darf systematisch doch erst in den oberen Klassen unterrichtet werden. Gegen Absatz c des Leitsatzes des Mitberichterstatters erklärt er sich, weil der Unterricht in der Hand des deutschen Lehrers zusammengefaßt werden müsse.

Direktor Hausknecht ist in Physik und Chemie auch auf die Methodenlehre eingegangen. Von einem Lehrer des Deutschen kann man nicht erwarten, daß er alle neuen Forschungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften kenne. Er bittet den Zusatz c des Mitberichterstatters anzunehmen.

Direktor Altenburg will Leitsatz 5 streichen, weil er das individuelle Recht jeder einzelnen Anstalt einengt. Grundsätzlich soll der Unterricht in philosophischer Propädeutik in den Händen des deutschen Lehrers liegen, wenn ihm auch dankenswerterweise die übrigen Lehrer in die Hände arbeiten.

Mitberichterstatter Unruh zieht seinen Satz 5 zurück, um bei 11 Zusatzanträge einzubringen.

Antrag Hacks: „These 5 zu streichen,"
wird abgelehnt.

Antrag Rost:

„Der Unterricht in Logik und Psychologie ist in eine Hand zu legen; Methodenlehre wird am besten dem naturwissenschaftlichen Lehrer überwiesen,"

wird angenommen.

Leitsatz 6 wird von den Berichterstattern zurückgezogen. These 7—9 will Direktor Sattig zusammen behandeln, doch ist Mitberichterstatter Unruh dagegen.

Leitsatz 7. Der Vorsitzende berichtigt eine Angabe des Hauptberichtes auf S. 86. Von 53 Vollanstalten gebrauchten im Schuljahre 1904/05 34 ein deutsches Lesebuch in Prima, 19 nicht. Hopf und Paulsiek, sowie Buschmann sind dabei je 16mal, Muff ist 2mal vertreten.

Eine lebhafte Erörterung betrifft den Gebrauch eines Leitfadens. Für einen knappen Leitfaden sprechen sich Direktor Weck und Direktor Stutzer aus. Erwünscht erscheint ein solcher auch den Direktoren Drexler, Altenburg und Bohnemann, unerläßlich dem Direktor Rost. Gegen das Diktieren sprechen Direktor Raeder und Feit. Gegen den Gebrauch eines Leitfadens sind die Direktoren Sattig, weil er eine neue Lernlast bedeute und den Schülern die Freude an dem Gegenstand nehme, Hacks, weil es überhaupt keinen brauchbaren gebe, Flaschel und Ostendorf.

Direktor Huckert ist in Neiße jahrelang ohne einen Leitfaden ausgekommen. So wird es auch jeder Lehrer können, der mit dem Stoffe recht vertraut ist.

Direktor Petersdorff: Kein Leitfaden hat sich bisher als genügend erwiesen; er weist in dem vom Berichterstatter empfohlenen von Lasson manches Irrtümliche nach und empfiehlt den von Jonas als so gut disponiert, daß der Lehrer bequem weglassen oder hinzufügen könne.

Mitberichterstatter Unruh warnt vor Besprechung einzelner Leitfäden.

Antrag Sattig:

„Von der Benutzung eines Leitfadens ist abzusehen",

wird abgelehnt.

Antrag Unruh:

„Ein knapper Leitfaden ist unerläßlich",

wird abgelehnt.

Von dem Leitsatze 7 wird nur Satz 1: „Ein knapper Leitfaden ist erwünscht", angenommen.

Zusatzantrag Raeder „um das Diktieren zu vermeiden", wird abgelehnt.

Leitsatz 8 wird zurückgezogen.

Leitsatz 9. Antrag Sattig statt Zeile 1 in Leitsatz 9 zu setzen:

„Die Benützung eines philosophischen Lesebuches ist zu empfehlen. Auch ist . . . (wie in These),"

wird abgelehnt.

Direktor Brock beantragt, den letzten Teil von Leitsatz 9 zu streichen.

Leitsatz 9 wird ohne den letzten Satz angenommen.

Leitsatz 10 beantragt Direktor Huckert zu streichen, um zu vermeiden, daß auch in philosophischer Propädeutik geprüft wird und dadurch die Schüler noch mehr belastet werden.

Direktor Feit ist gegen die Vermehrung jedes Schreibwerks bei den Reifezeugnissen.

Berichterstatter Franke ändert seinen Leitsatz also ab:

„In das Reifezeugnis darf unter Deutsch eine Bemerkung über die Erfolge in diesem Lehrfache (d. h. in der philosophischen Propädeutik) aufgenommen werden."

Angenommen.

Antrag Huckert:

„Die philosophische Propädeutik darf in der Reifeprüfung nicht zum Gegenstande der Prüfung gemacht werden,"

wird angenommen.

Leitsatz 11: Berichterstatter Franke legt auf 11a keinen Wert.

Mitberichterstatter Unruh: Sein Leitsatz 5a soll als Zusatz zu 11b des Hauptberichterstatters treten.

Leitsatz 11a und b angenommen, ebenso Zusatzantrag Unruh.

Antrag Rost:

„Wird der propädeutische Unterricht in I eingeführt, so ist ein deutsches Lesebuch zu benützen, und zwar muß dieses philosophische Aufsätze leichterer Art in genügender Zahl enthalten,"

wird abgelehnt.

Durch Annahme des Leitsatzes 11 hat ein Antrag Petersdorff: („Zu wünschen ist die Förderung der philosophischen Propädeutik durch die anderen Fächer bei jeder sich ungezwungen bietenden Gelegenheit") seine Erledigung gefunden.

Zu Leitsatz 12 sind Anträge eingegangen von den Direktoren Sattig, Reinhardt und Feit.

Feit: Absatz 1

„In den Unterricht in der philosophischen Propädeutik dürfen Abschnitte aus der Geschichte der Philosophie nicht hineingezogen werden,"

wird angenommen.

Absatz 2:

„Dagegen bieten die sprachlichen Fächer, der Geschichts- und Religionsunterricht Gelegenheit dazu,"

wird zugunsten des Antrags Sattig:

„Hingegen ist jede sich bietende Gelegenheit zu benützen, um wichtige Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie zu besprechen,"

zurückgezogen. Dieser wird angenommen. Damit ist der Antrag Reinhardt: „Eine systematische Geschichte der Philosophie gehört nicht in den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, doch sind aus ihr Beispiele zu entnehmen, aus denen namentlich ersichtlich wird, wohin die Verkennung der Grenzen der Erkenntnis führt," erledigt.

Angenommene Leitsätze.

1. Die Aufnahme einer kurzen Übersicht der philosophischen Propädeutik in den Unterricht der Prima ist wünschenswert; sie wird dann in der Regel dem deutschen Unterrichte zugewiesen.
2. Den Gegenstand des Unterrichtes bildet die Behandlung der Logik und der empirischen Psychologie und Ausblicke in die Erkenntnistheorie und Methodenlehre und zwar in folgendem Umfange:
   a) aus der Logik die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, letztere mit Ausscheidung aller verwickelten Schlußformen;
   b) aus der Psychologie unter Anlehnung an die sicheren Ergebnisse der physiologischen Forschung die Lehre vom Denken, Fühlen und Wollen;
   c) Ausblicke auf die Erkenntnis- und Methodenlehre, um dadurch die spekulative Auffassung zu stärken und die Bildung einer Gesamtanschauung vorzubereiten.
3. Der Unterricht in Logik und Psychologie ist in eine Hand zu legen; Methodenlehre wird am besten dem naturwissenschaftlichen Lehrer überwiesen.

4. Ein knapper Leitfaden ist für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik erwünscht.
5. Besondere philosophische Lesebücher sind im Unterrichte nicht zu benützen; dagegen ist sehr zu wünschen, daß die Schülerbibliothek eine Auswahl philosophischer Bücher enthalte, welche die verschiedenen durch diesen Unterricht geweckten Interessen der Schüler zu befriedigen geeignet sind.
6. In das Reifezeugnis darf unter Deutsch eine Bemerkung über die Erfolge in der philosophischen Propädeutik aufgenommen werden.
7. Die philosophische Propädeutik darf in der Reifeprüfung nicht zum Gegenstande der Prüfung gemacht werden.
8. Zu wünschen ist eine Förderung der philosophischen Propädeutik durch die anderen Lehrfächer:
   a) im allgemeinen dadurch, daß sie selbst in philosophischem Geiste behandelt werden;
   b) im besonderen dadurch, daß in ihnen die ungezwungen sich bietenden Gelegenheiten voll ausgenützt werden, in den Schülern philosophischen Sinn zu wecken;
   c) einige Hauptsachen aus der Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, die für die Aufsatzlehre unentbehrlich sind, werden schon in Unter- und Obersekunda möglichst im Anschluß an die durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht geleistete Vorbereitung durchgenommen.
9. In den Unterricht in der philosophischen Propädeutik dürfen Abschnitte aus der Geschichte der Philosophie nicht hineingezogen werden. Hingegen ist jede sich bietende Gelegenheit zu benützen, um wichtige Erscheinungen aus der Geschichte der Philosophie zu besprechen.

Schluß 12 Uhr 15 Minuten.

Die Versammlung geht nunmehr zur Beratung eines anderen Gegenstandes über.

Über den pädagogischen Wert und die zweckmäßigste Einrichtung der Schulspaziergänge.

Vorsitzender: Geheimer Regierungsrat, Provinzialschulrat Dr. Nieberding.
Berichterstatter: Direktor Steinvorth.
Protokollführer: Direktor Dr. Kersten, Direktor Dr. Seidel (Groß-Strehlitz).
Führer der Rednerliste: Gymnasial-Direktor Dr. Gemoll.

Der Berichterstatter hat 13 Leitsätze aufgestellt, die sich in den Händen der Konferenzteilnehmer befinden und folgenden Wortlaut haben:

I. Schulspaziergänge sind erziehlich wertvoll,

weil sie geeignet sind:

1. persönliche Berührung zwischen Lehrern und Schülern zu erleichtern und das gegenseitige Vertrauen zu fördern,
2. die Willenskraft und das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken und sie an Selbständigkeit, kameradschaftliches Verhalten und gesittetes Benehmen zu gewöhnen,
3. die Gesundheit der Schüler zu kräftigen, sie gewandt und widerstandsfähig zu machen und im Ertragen von Anstrengungen und Entbehrungen zu üben,
4. in den Schülern die Freude an der Natur zu wecken, ihren Gesichtskreis zu erweitern und den Unterricht zu beleben und zu ergänzen.

II. Einrichtung der Schulspaziergänge.

5. Die Teilnahme an den Schulspaziergängen muß sowohl von seiten der Schüler wie der Lehrer freiwillig sein.
6. Wird zum Zweck eines Schulspazierganges der Unterricht ausgesetzt, so sind die nicht teilnehmenden Schüler von den zurückbleibenden Lehrern zu unterrichten oder mit Schularbeiten in angemessener Weise zu beschäftigen.
7. Spaziergänge mit einzelnen Klassen sind solchen mit der ganzen Schule vorzuziehen.

8. Es empfiehlt sich, die Spaziergänge der einzelnen Klassen auf denselben Tag zu legen.
9. Zu halbtägigen Spaziergängen genügen in den unteren Klassen die schulfreien Nachmittage.
10. Auch den mittleren Klassen sind mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums mehrtägige Ausflüge zu gestatten.
11. Schulspaziergänge müssen im wesentlichen Wanderungen sein und von den Schülern ein gewisses Maß körperlicher Anstrengung verlangen; sie dürfen nicht den Charakter des bloßen geselligen Zusammenseins tragen.
12. Auf Schulspaziergängen darf sich kein Schüler eigenmächtig der Aufsicht des leitenden Lehrers entziehen; allen Anordnungen desselben ist unbedingt Folge zu leisten.
13. Soweit es sich mit der Aufrechterhaltung der Ordnung und den Zwecken des Schulspaziergangs verträgt, ist den Schülern möglichste Freiheit zu gestatten.

Berichterstatter spricht zunächst erläuternd zu dem I. Teil: „Schulspaziergänge sind erziehlich wertvoll."

Er schließt von den Schulspaziergängen größere Ferienreisen aus (in Übereinstimmung mit der Ministerial-Verfassung vom 17. Juni 1886), sodann Ausflüge, die der Lehrer der Botanik oder der Chemie unternimmt, der Zeichenlehrer, der Mathematiker oder der Lehrer der Erdkunde; denn das sind nur fachwissenschaftliche Lehrstunden, wenn auch außerhalb des Schulgebäudes. Er versteht also unter „Schulspaziergängen" die sogenannten Turnfahrten oder Erholungsausflüge.

Der pädagogische Wert der Schulspaziergänge wird von keiner Seite ernstlich bestritten. Manche scheinen ihnen allerdings eine unmittelbare Einwirkung auf die Erziehung nicht beizumessen, z. B. die Direktoren-Versammlung von Pommern 1873 oder von Posen 1899. Die meisten erkennen aber die hohe erziehliche Bedeutung derselben an, und die Bedenken, welche dagegen geltend gemacht werden, betreffen weniger die Sache selbst als die Schwierigkeiten einer sachgemäßen Ausführung. In der Tat läßt sich alles, was für das Turnen spricht, auch für die Schulspaziergänge anführen, ja, sie bilden geradezu eine Ergänzung desselben. Denn die Teilnahme an ihnen ist freiwillig, während die Turnstunden Pflichtstunden sind. Außerdem kommen sie einem Bedürfnis der Jugend entgegen, das auch durch die freiwilligen Jugendspiele nicht befriedigt wird, der Wanderlust. Ganz besonders wichtig aber ist, daß sie dem Lehrer Gelegenheit bieten zu persönlichem Verkehr mit seinen Schülern (Leitsatz 1). Wir sind, sagt der Berichterstatter, so oft in der Lage, den natürlichen Neigungen unserer Schüler entgegentreten zu müssen, daß wir jede Gelegenheit benutzen sollten, ihnen auch einmal eine Freude zu machen. Er stimmt deshalb durchaus mit Sebald Schwarz überein, der in seinem Programm (Blankenese 1903) die Frage: Was wollen wir mit unsern Schülerreisen? dahin beantwortet: „Vor allen Dingen ihnen und uns eine Freude machen, die Freude, in weiteren

Verhältnissen, als die enggemessenen der Schule es sind, miteinander zu verkehren, uns von einer neuen Seite kennen zu lernen, miteinander zu plaudern und gemeinsame Erlebnisse zu gewinnen, die wie ein geheimes Band uns das ganze Jahr umschlingen."

Berichterstatter bespricht dann weiter den erziehlichen Wert der Schulspaziergänge für die Entwicklung des Charakters (Leitsatz 2), für die Gesundheit (Leitsatz 3) und für den Unterricht (Leitsatz 4).

Fußreisen sind geeignet, auf die Bildung des Willens und die Entwicklung des Charakters einen günstigen Einfluß zu üben. Da es sich dabei um eine freiwillige Leistung handelt, so wird der Schüler auch freudig alle seine Kraft daran setzen, das Begonnene zu Ende zu führen. Er erfährt, vielleicht zu seiner eigenen Verwunderung, daß auf Reisen manches möglich ist, was ihm zu Hause ganz undenkbar erschienen wäre, daß man zur Not auch einmal ohne Mittagessen auskommen kann, und daß ein tüchtiger Regenguß nicht immer notwendig Schnupfen und Erkältung nach sich zu ziehen braucht. Dadurch lernt er einerseits Selbstüberwindung und verständiges Maßhalten, anderseits gewinnt er an Vertrauen in die eigene Kraft, an Mut und Entschlossenheit. Mancher, der in der Schule leicht lernt und deshalb auf Minderbegabte mit einiger Geringschätzung herabsieht, zeigt sich auf der Wanderung ungeschickt und ist genötigt, kleine Dienste von anderen in Anspruch zu nehmen; das macht bescheiden, führt zur richtigen Einschätzung der eigenen und fremden Fähigkeiten und fördert kameradschaftliche Gesinnung. Die Notwendigkeit einer festen Ordnung drängt sich auf dem Marsche von selber auf. Der Aufenthalt in Wirtshäusern, Bahnhöfen und anderen öffentlichen Orten bietet überdies Gelegenheit, die Schüler daran zu gewöhnen, sich auch in weiteren Kreisen in den Grenzen guter Sitte zu bewegen. (Leitsatz 2.)

Daß diese guten Wirkungen nicht immer hervortreten, sondern auch Fälle von Unmäßigkeit im Trinken und unangemessenem Betragen vorkommen, ist kaum gänzlich zu verhindern, so bedauerlich es ist; geschieht es öfters, so ist dem Lehrer die Schuld beizumessen.

Von dem unmittelbaren Einfluß der Schulspaziergänge auf die Gesundheit und die körperliche Entwicklung der Schüler wird man sich nicht allzuviel versprechen dürfen, weil ihre Zahl immer eine ziemlich beschränkte bleiben wird. Die gegenwärtig geltende Ordnung gestattet zweimal im Jahre einen Nachmittagsspaziergang. Es ist klar, daß das gegenüber einem täglich fünf- bis sechsstündigen Unterricht in der Klasse gar nicht in Betracht kommen kann. Aber auch die von der vierten Schlesischen Direktoren-Versammlung verlangten monatlich einmal zu unternehmenden Spaziergänge genügen zu diesem Zwecke nicht. Der Arzt würde mindestens ein bis zwei Nachmittage wöchentlich für Spaziergänge in Anspruch

nehmen. Das hieße aber an Zeit und Kraft der Lehrer zu hohe Anforderungen stellen und den Eltern ihre Kinder noch mehr als bisher entziehen.

Mittelbar aber können die Spaziergänge sehr segensreich wirken, indem sie Wanderlust und Freude an der Natur in den Schülern wecken und sie dazu anregen, selber hinauszuziehen und in Feld und Wald Erholung zu suchen von der Arbeit. An Zeit dazu fehlt es im allgemeinen nicht. Und daß die Anregungen dazu nicht immer auf unfruchtbaren Boden fallen, beweisen Vereinigungen von Schülern wie „der Wandervogel" in Steglitz. Die Zeit, die auf solche Wanderungen verwandt wird, geht der geistigen Arbeit nicht verloren; sie wird durch größere Frische und Arbeitsfreudigkeit reichlich wieder eingebracht.

Auch der Unterricht kann aus gut geleiteten Spaziergängen Nutzen ziehen. Hier kommt vor allem die Heimatkunde in Betracht. Was in der Schule toter Buchstabe war, gewinnt auf dem Spaziergange Leben und Bedeutung. Dasselbe gilt von den Naturwissenschaften. Der Spaziergang bietet da sehr vieles, was im Unterrichte nicht gelehrt oder gezeigt werden kann. Zuweilen findet sich Gelegenheit, den Schülern einen Einblick in technische Betriebe zu gewähren, ihr Interesse für Astronomie zu befriedigen, ihnen historische Stätten, Ruinen, Denkmäler zu zeigen und zu erklären, den Zeichnern unter ihnen dankbare Objekte für ihren Stift zu verschaffen. Alle aber lernen dabei die engere Heimat kennen und lieben, und Heimatliebe ist die beste und sicherste Grundlage der Vaterlandsliebe. (Leitsatz 3. 4.)

Berichterstatter geht zu dem II. Teile seines Themas, der „Einrichtung der Schulspaziergänge", über und betont zunächst, daß die Teilnahme an denselben freiwillig sein muß (Leitsatz 5). Sie muß den Schülern als eine Belohnung erscheinen, die Furcht, davon ausgeschlossen zu werden, muß als Triebfeder zu Fleiß und gutem Verhalten wirken. Zwang aber darf nicht ausgeübt werden, auch gegenüber den Lehrern nicht. Fehlt es einem Lehrer an Fähigkeit und Lust, mit seinen Schülern einen Spaziergang zu unternehmen, so ist es besser, der Spaziergang unterbleibt ganz.

Es ist zu wünschen, daß sich möglichst alle Schüler an einem von der Schule veranstalteten Spaziergange beteiligen. Schüler, die sich aus Bequemlichkeit und Weichlichkeit ausschließen, läßt man in die Schule kommen und von den zurückbleibenden Lehrern unterrichten (Leitsatz 6), und findet sich freiwillig kein Lehrer dafür, so fällt die Pflicht der Überwachung den einzelnen Kollegen der Reihe nach zu; denn ein Anrecht auf einen Spaziergang mit seinen Schülern steht keinem Lehrer zu. Die Kosten aber dürfen für keinen Schüler ein Grund sein, sich auszuschließen, sie sind darum unter allen Umständen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken. Bei einfachen Nachmittagsspaziergängen können sie ganz vermieden werden, aber

auch bei eintägigen Ausflügen lassen sie sich in sehr bescheidenen Grenzen halten. Sind bei mehrtägigen Ausflügen größere Kosten unvermeidlich, so wird es in den meisten Fällen dem Direktor nicht schwer werden, für einzelne bedürftige Schüler die erforderlichen Mittel flüssig zu machen. Reisesparkassen einzurichten empfiehlt sich wohl nur unter besonderen Umständen.

(Leitsatz 7.) Von gemeinsamen Ausflügen aller Schüler wird man absehen, außer wenn es sich um ein Schulfest handelt, bei dem die Anstalt als Ganzes in die Öffentlichkeit treten soll. Die Aufrechterhaltung der Ordnung, die Unterbringung und Beköstigung wird schwierig, die persönliche Berührung des Lehrers mit den einzelnen Schülern tritt mehr zurück; die körperlichen Kräfte und die geistigen Interessen der Primaner und Sextaner sind zu verschieden, als daß ein allseitig befriedigendes Ergebnis erzielt werden könnte. Vorzuziehen sind deshalb Spaziergänge mit einzelnen Klassen oder bei geringerer Schülerzahl Vereinigungen mehrerer im Alter sich nahestehender Klassen. Letzteres hat den Vorteil, daß sich mehrere Lehrer in die Leitung teilen können. Jedenfalls aber wird man die Ausflüge sämtlicher Klassen auf denselben Tag ansetzen (Leitsatz 8), um nicht Vertretungen einzelner Lehrer nötig zu machen und die Störung des Unterrichts möglichst zu beschränken.

Über die Frage, welche Ausdehnung den Schulspaziergängen zu geben ist, gehen die Meinungen ziemlich weit auseinander. Während Schwarz (nach seinem Bericht in dem erwähnten Blankeneser Programm von 1903) Jahr für Jahr mit den drei obersten Klassen der dortigen Realschule dreitägige Wanderfahrten mit dem günstigsten Erfolge unternommen hat, erklärt sich die Sächsische Direktoren-Versammlung von 1889 gegen dreitägige Schulausflüge. Wenn sie es zugleich ungerechtfertigt findet, auch noch besondere Nachmittage zu Klassenspaziergängen vom Unterrichte zu befreien, so stimmt ihr der Berichterstatter zu und hält die schulfreien Nachmittage in den beiden unteren Klassen für genügend zu halbtägigen Spaziergängen (Leitsatz 9). Er will aber den von der Behörde bewilligten freien Schultag auch für die unteren Klassen stets zu einem größeren eintägigen Ausfluge verwendet wissen, da ein bloßer Nachmittagsspaziergang von den Schülern nicht voll gewürdigt wird.

Ausflüge von mehr als eintägiger Dauer sind nach der geltenden Ministerialverordnung nur für die oberen Klassen mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums zulässig. Der Berichterstatter wünscht aber auch für die mittleren Klassen die Erlaubnis, unter Umständen mehrtägige Ausflüge zu unternehmen (Leitsatz 10), und sucht die entgegenstehenden Befürchtungen zu zerstreuen. Dagegen verwirft auch er solche Ausflüge für die unteren Klassen, da sie leicht die Schüler blasiert machen und verwöhnen.

Sollen Schulspaziergänge ihre rechte erziehliche Wirkung entfalten, so müssen sie von den Schülern ein nicht zu knappes Maß körperlicher Anstrengung fordern. Die Beurteilung dessen, was man ihnen zumuten kann, muß natürlich dem Takte und der Erfahrung des Lehrers überlassen bleiben. Im ganzen aber braucht man dabei nicht zu ängstlich zu sein; die Schüler, auch die kleinsten, vertragen in der Regel viel mehr, als sie selbst und namentlich die besorgten Eltern glauben. Deshalb gilt es vor allem zu wandern (Leitsatz 11). Mit der Bahn nach einem schönen Punkte fahren, dort einige Stunden gemütlich beim Kaffee oder beim Glase Bier zubringen und dann auf demselben Wege wieder nach Hause zurückkehren, verdient überhaupt nicht den Namen eines Schulspazierganges und hat erziehlich wenig oder gar keinen Wert. Die Hauptsache ist nicht, daß die Schüler eine schöne Aussicht genießen, sondern daß sie sich diesen Genuß durch eine tüchtige Anstrengung verdienen.

Als oberster Grundsatz bei der Durchführung eines Schülerausfluges muß gelten, daß sich niemand eigenmächtig der Aufsicht des leitenden Lehrers entzieht, und daß jeder allen Anordnungen desselben unbedingt Folge leistet (Leitsatz 12). Größere Mahlzeiten werden am besten gemeinsam bestellt und eingenommen. Über die Zulässigkeit des Rauchens sind die Ansichten verschieden. Die meisten verbieten es unbedingt. Der Berichterstatter ist ebenfalls für das Verbot, aber unter der Voraussetzung, daß dann auch der Lehrer sich diesen Genuß versagt. Ebenso hält er es für unerläßlich, wenn auf Streulager übernachtet wird, daß der Lehrer das Lager mit den Schülern teilt.

Im übrigen lasse man möglichste Freiheit walten, soweit es sich mit der Ordnung irgend verträgt (Leitsatz 13). Militärischer Drill, Mitnehmen von Trommeln und Pfeifen, Schaugepränge jeglicher Art sind wenig am Platze. Marschieren in Reih und Glied empfiehlt sich nur beim Einzuge in größere Ortschaften und um die Schüler beim Singen zusammenzuhalten.

In der nunmehr folgenden Besprechung der Leitsätze betont zunächst Direktor Richter, daß er seit 37 Jahren mit solchen Ausflügen, auch zweitägigen in allen Pfingstferien nach dem Riesengebirge, die besten Erfahrungen gemacht habe. Im ganzen steht er auf dem Boden des Berichterstatters und dankt ihm für die warme Liebe, die aus seinem Berichte gesprochen hat. Er habe in I, 1—4 über den pädagogischen Wert der Schulspaziergänge alles Wichtige gesagt. Auch im II. Teile seiner Leitsätze habe er sich auf einen liberalen Standpunkt gestellt. Die Freiwilligkeit wolle er mit Recht durchaus gewahrt wissen bei Lehrern und Schülern. Auch die Sätze 7, 8, 11—13 enthielten durchaus Billigenswertes. Dagegen wünscht Richter die Sätze 6, 9 und 10 als etwas kleinlich gestrichen zu sehen. Er stellt deshalb zunächst den Antrag, alle Leitsätze des Berichterstatters

außer 6, 9 und 10 im ganzen anzunehmen. Der Antrag wird mit großer Mehrheit angenommen.

Direktor Bähnisch berührt die peinliche Frage der gesetzlichen Haftung des Lehrers.

Direktor Holleck sucht diese Bedenken zurückzuweisen, durch den Hinweis darauf, daß Magistrate und Provinzial-Schulkollegien sich auf die Seite der Lehrer stellen würden, sofern nicht grobe Pflichtverletzung vorläge.

Direktor Reinhardt lehnt ein Eingehen auf die Frage der Haftpflicht als nicht zur Sache gehörig ab.

Der Vorsitzende wünscht die Frage der Haftpflicht als Zusatz zu den Thesen behandelt zu sehen, und läßt zunächst in die Besprechung der These 6 eintreten.

Der Berichterstatter will statt „sind zu beschäftigen" die Worte „können beschäftigt werden" einsetzen.

Direktor Ostendorf beantragt gänzliche Streichung dieser These.

Direktor Hacks desgleichen.

In der Abstimmung wird die These 6 abgelehnt.

Bei der Beratung über These 9 bittet Direktor Richter um Ablehnung, da die kleineren Schüler auch die Freude der Schulfreiheit genießen sollen.

Der Berichterstatter hat nicht die Absicht, die Schüler um diese Freude zu bringen. Er will nur sagen, auch halbtägige Spaziergänge sind zu empfehlen. Im übrigen wünscht auch er für die unteren Klassen eintägige Spaziergänge.

Bei der Abstimmung wird auch These 9 abgelehnt.

Zu These 10 bemerkt Direktor Richter, er rate aus Erfahrung von mehrtägigen Ausflügen der Mittelklassen dringend ab, überhaupt von mehr als zweitägigen Ausflügen. Abgesehen von der Schwierigkeit, unreife Schüler zu leiten, sei doch auch eine gewisse Steigerung der Freude heilsam und gut.

Direktor Stutzer beantragt Abänderung der These in „Mehrtägige Ausflüge sind nur ausnahmsweise zu gestatten."

Berichterstatter will unter „mehrtägig" hauptsächlich „zweitägig" verstanden wissen und empfiehlt seine These im Interesse der kleineren Anstalten, z. B. der seinigen, da ihm ein solcher Ausflug für OIII von dem Provinzial-Schulkollegium nicht genehmigt worden sei. Er ändert seinen Leitsatz dem entsprechend um.

In der Abstimmung wird zunächst der Antrag Stutzer abgelehnt, dann mit 35 gegen 31 Stimmen die These 10 des Berichterstatters.

Als Zusatzanträge liegen vor:

1. Direktor Landien (hinter These 5 einzufügen): „durch die aufs äußerste zu beschränkenden Kosten darf kein Schüler von der Teilnahme

ausgeschlossen werden. Unbemittelten Schülern werden von der Schule Beihilfen gewährt."

2. Direktor Feit: „Die Schulausflüge dürfen keine erheblichen Kosten verursachen; die Schüler sollen zur Einfachheit angehalten werden."

Dieser Antrag wird zugunsten des Antrags Laudien zurückgezogen, dieser selbst aber angenommen.

3. Direktor Feit: „Der Gesangunterricht hat die Aufgabe, Turn- und Wanderlieder für die Schulspaziergänge einzuüben."

Diese These wird sofort angenommen.

4. Direktor Laudien: „Häusliche Schularbeiten werden für den Tag nach einem eintägigen Spaziergange nicht verlangt."

Wird sofort angenommen.

5. Direktor Laudien: „Unter allen Umständen ist die Benutzung von Turngeräten in den Gastgärten, das Baden und Bootfahren zu verbieten."

Wird sofort angenommen.

6. Die Direktoren Weck, Brock, Eckardt: „Die Bereitwilligkeit der Lehrer, die Leitung von Schulspaziergängen zu übernehmen, muß durch unbedingte Sicherung gegen die Folgen der gesetzlichen Haftung erhalten werden."

Direktor Räder fragt an, ob durch die Praxis der Gerichte die Ansicht bestätigt worden ist, daß die Aufsicht der Lehrer sich nur auf das gesittete Betragen der Schüler und die Ordnung bezieht, und begründet die Besorgnis seines Lehrerkollegiums mit Hinweis auf frühere Vorkommnisse und Äußerungen.

Direktor des Provinzial-Schulkollegiums, Oberregierungsrat Dr. Schauenburg teilt mit, daß seit dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches weder in Berlin noch in Schlesien eine juristische Entscheidung in dieser Sache gefällt worden ist. Die Gefahr sei namentlich von den Versicherungsgesellschaften aufgebauscht worden. Die Haftpflicht sei nichts Neues, allerdings müsse nunmehr, wenn Schüler einem dritten widerrechtlich Schaden zufügen, der beaufsichtigende Lehrer nachweisen, daß er seine Aufsichtspflicht erfüllt habe.

Direktor Bähnisch weist darauf hin, daß ein strafrechtlich freigesprochener Lehrer dann zivilrechtlich verurteilt worden sei; demnach sei die Gefahr für die Lehrer doch sehr groß.

Direktor Hausknecht hat mehrere Juristen zu Rate gezogen und immer wieder die bedenkliche Äußerung vernommen, der Lehrer selbst habe seine Unschuld zu beweisen. Seine Ausflüge nach Fabrikanlagen usw. hätten teilweise aufhören müssen. Sämtliche Schüler der Maschinenbauschule seien jetzt versichert worden. Er empfiehlt auch für den einzelnen Ausflugstag die Schüler zu versichern; dann könne der Lehrer beruhigt mitgehen; die Kosten seien ganz gering.

Direktor Petersdorff befürwortet diesen letzten Vorschlag.

Direktor Brock erklärt, er habe durch den von ihm mitunterzeichneten Antrag nur anregen wollen und freue sich, daß das gelungen sei.

Danach wird der Zusatzantrag No. 6 Weck-Brock-Eckardt fast einstimmig angenommen.

Schluß der durch eine halbstündige Pause unterbrochenen Sitzung $1^3/_4$ Uhr.

Angenommene Leitsätze.

I. Schulspaziergänge sind erziehlich wertvoll,

weil sie geeignet sind:

1. persönliche Berührung zwischen Lehrern und Schülern zu erleichtern und das gegenseitige Vertrauen zu fördern,
2. die Willenskraft und das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken und sie an Selbständigkeit, kameradschaftliches Verhalten und gesittetes Benehmen zu gewöhnen,
3. die Gesundheit der Schüler zu kräftigen, sie gewandt und widerstandsfähig zu machen und im Ertragen von Anstrengungen und Entbehrungen zu üben,
4. in den Schülern die Freude an der Natur zu wecken, ihren Gesichtskreis zu erweitern und den Unterricht zu beleben und zu ergänzen.

II. Einrichtung der Schulspaziergänge.

5. Die Teilnahme an den Schulspaziergängen muß sowohl von seiten der Schüler, wie der Lehrer freiwillig sein.
6. Durch die aufs äußerste zu beschränkenden Kosten darf kein Schüler von der Teilnahme ausgeschlossen werden. Unbemittelten Schülern werden von der Schule Beihilfen gewährt.
7. Spaziergänge mit einzelnen Klassen sind solchen mit der ganzen Schule vorzuziehen.
8. Es empfiehlt sich, die Spaziergänge der einzelnen Klassen auf denselben Tag zu legen.
9. Schulspaziergänge müssen im wesentlichen Wanderungen sein und von den Schülern ein gewisses Maß körperlicher Anstrengung verlangen; sie dürfen nicht den Charakter des bloßen geselligen Zusammenseins tragen.
10. Auf Schulspaziergängen darf sich kein Schüler eigenmächtig der Aufsicht des leitenden Lehrers entziehen; allen Anordnungen desselben ist unbedingt Folge zu leisten.
11. Soweit es sich mit der Aufrechterhaltung der Ordnung und den Zwecken des Schulspaziergangs verträgt, ist den Schülern möglichste Freiheit zu gestatten.
12. Unter allen Umständen ist die Benutzung von Turngeräten in den Gastgärten, das Baden und Bootfahren zu verbieten.
13. Häusliche Schularbeiten werden für den Tag nach einem eintägigen Spaziergange nicht verlangt.
14. Der Gesangunterricht hat die Aufgabe, Turn- und Wanderlieder für die Schulspaziergänge einzuüben.
15. Die Bereitwilligkeit der Lehrer, die Leitung von Schulspaziergängen zu übernehmen, muß durch unbedingte Sicherung gegen die Folgen der gesetzlichen Haftung erhalten werden.

Dritte Sitzung.

Beratungsgegenstand:

Nach welchen Grundsätzen ist bei dem Übersetzen aus den fremden Sprachen zu verfahren? Zu berücksichtigen sind die alten wie die neuen Fremdsprachen, ferner die Vorübersetzung, die Nachübersetzung und die unvorbereitete Übersetzung der Schüler.

Vorsitzender: Provinzialschulrat Prof. Dr. Holfeld.
Berichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Reinhardt.
Mitberichterstatter: Realschuldirektor Dr. Flaschel.
Protokollführer: Gymnasialdirektor Dr. Worthmann.
Progymnasialdirektor Dr. Sattig.
Führer der Rednerliste: Gymnasialdirektor Dr. Gemoll.

Freitag, den 26. Mai 1905, vormittags $8^1/_4$ Uhr.

Der Vorsitzende bemerkt einleitend, daß es wohl kaum nötig gewesen wäre, alle in den Leitsätzen von den Berichterstattern ausgesprochenen Gedanken zu Leitsätzen zu verdichten. Mehrere derselben enthielten Gedanken, die sich zu einer Beschlußfassung nicht eignen. Er schlage deshalb vor, solche Leitsätze durch einfache Kenntnisnahme zu erledigen und nur diejenigen zur Erörterung zu stellen, die von besonderer Wichtigkeit seien.

Die Versammlung erklärt sich mit dieser Behandlungsart einverstanden.

Leitsatz 1 und 2, Zweck und Ziel des Übersetzens behandelnd, werden durch Kenntnisnahme erledigt.

Zu Leitsatz 3 bemerkt Direktor Michael, es möge auch hier alles ausgeschlossen werden, was nur auf allgemeine methodische Bemerkungen hinauskäme. Auch müsse der Individualität des Lehrers freier Spielraum gewährt werden.

Direktor Laudien beantragt, in Leitsatz 3 den ersten Satz bis zu dem Worte „notwendig“ anzunehmen, das übrige zu streichen.

Provinzialschulrat Thalheim bemängelt es, daß in den Leitsätzen keine genaueren Anweisungen über die Vorbereitung auf der Elementarstufe gegeben seien, und will einen Zusatzantrag zu Leitsatz 4 in diesem Sinne.

Direktor Weck ist für Annahme des Antrages Laudien mit dem Zusatze „wenn auch in abnehmendem Maße".

Es werden die Anträge Laudien und Weck angenommen: „Eine in der Klasse vorzunehmende Vorbereitung auf die Vorübersetzung ist auf jeder der drei zu unterscheidenden Stufen notwendig, wenn auch in abnehmendem Maße."

Leitsatz 4 ist damit erledigt, doch wird dafür folgender Leitsatz (Antrag Thalheim) angenommen.

„Auf der Elementarstufe ist beim Konstruieren vom Prädikat auszugehen; die Schüler sind daran zu gewöhnen, die erforderlichen Fragen selbst zu stellen, und die einzelnen Satzteile sind sofort zu übersetzen."

Zu Leitsatz 5 spricht Direktor Altenburg seine Freude aus über die hier gegebene Anregung zur Schulung des Ohres. Der Leitsatz wird angenommen.

Leitsatz 6 wird abgelehnt, nachdem Direktor Michael seinen Antrag, statt Leitsatz 6 und 9 zu Leitsatz 3 den Zusatz zu machen: „Sie bildet auf der Unterstufe die Regel, auf der Oberstufe die Ausnahme" zurückgezogen hat.

Leitsatz 7 wird nach dem Vorschlage des Vorsitzenden durch Kenntnisnahme erledigt und der Beachtung empfohlen.

Direktor Laudien bemerkt, daß unter „Grundbedeutung" (in α β) wohl die im Wörterbuche an erster Stelle stehende Bedeutung des Wortes zu verstehen sei; dies wird von dem Berichterstatter bestätigt.

Zu Leitsatz 8 bittet Direktor Petersdorff, den Gebrauch gedruckter Präparationen auf der Mittelstufe zuzulassen und stellt einen dahingehenden Antrag.

Prof. Pflug empfiehlt die gedruckten Vorbereitungen als Kampfmittel gegen die gedruckten Übersetzungen. Er gibt den Vorbereitungen von Krafft und Ranke vor den bei B. G. Teubner erschienenen den Vorzug, weil jene dem Schüler ein größeres Maß selbständiger Arbeit zumuten.

Direktor Miller stellt den Antrag, statt der Worte „es empfiehlt sich, darüber weitere Erfahrungen zu sammeln" folgendes zu setzen: „auf jeden Fall hat der Lehrer seine Schüler zum Gebrauch des Wörterbuches anzuleiten; die Wortbildungslehre ist soweit im Unterrichte zu behandeln, wie daraus Hilfen für das Verständnis der Wortbedeutung erwachsen."

Provinzialschulrat Thalheim beantragt, den Zusatz zu machen: „jedenfalls dürfen sie in die Unterrichtsstunden nicht mitgebracht werden."

Direktor Brock beantragt: „Der Gebrauch gedruckter Präparationen

ist nach Möglichkeit zu verhindern," während Direktor Michael sie gänzlich verboten wissen will.

Direktor Diehl spricht sich in demselben Sinne aus; Direktor Prohasel gleichfalls, besonders weil er vom Gebrauche gedruckter Präparationen eine Minderung der Vokabelkenntnis befürchtet; Direktor Altenburg sieht in der ganzen Frage eine Lebensfrage des modernen Gymnasiums. Die Schulung des Geistes durch die Entwicklung der Wortbedeutung werde durch den Gebrauch gedruckter Präparationen beeinträchtigt; sie seien ein Gift auch für die sittliche Entwicklung unserer Schüler. Alle mechanischen Hilfsmittel seien abzulehnen.

Direktor Laudien beantragt: „Nur solche Hilfsmittel sind den Schülern gestattet, die ihnen das Nachdenken nicht ersparen."

Direktor Petersdorff stellt den Antrag: „Auf der Mittelstufe sind gedruckte Präparationen zu gestatten, falls der Fachlehrer sie für geeignet hält."

Direktor Bähnisch weist auf die kleinen Mengeschen Wörterbücher hin als Übergang zu größeren, die sie freilich nicht dauernd ersetzen können.

Direktor Weck betont, daß für die neuen Sprachen dasselbe gelte wie für die alten, und empfiehlt den Antrag Brock.

Direktor Brock spricht sich gegen ein allgemeines Verbot aus.

Direktor Prohasel schließt sich den Ausführungen des Direktors Altenburg an und bezeichnet die Spezialwörterbücher als ebenso verwerflich wie die gedruckten Präparationen.

Der Hauptberichterstatter empfiehlt Leitsatz 8, vor allem weil die gedruckten Präparationen die Übersetzungen zu verdrängen geeignet seien.

Bei der Abstimmung wird der Antrag Michael abgelehnt, Leitsatz 8 in der Fassung der Berichterstatter mit dem Zusatzantrag Thalheim angenommen, hingegen der Antrag Miller abgelehnt.

Bei Leitsatz 9 beantragt Direktor Michael Streichung, Provinzialschulrat Thalheim Kenntnisnahme.

Der Antrag Michael wird angenommen.

Bei Leitsatz 10 wendet sich Direktor Räder gegen den Gebrauch von Spezialwörterbüchern in den neuen Sprachen auf Gymnasien.

Direktor Weck begründet seinen Antrag „Für die häusliche Vorbereitung sind geeignete Spezialwörterbücher zu gestatten, wissenschaftlich gearbeitete Kommentare zu empfehlen."

Direktor Drexler vermißt in dem Leitsatz 10 hinter „am Gymnasium" „auf der Oberstufe".

Der Hauptberichterstatter erklärt sich mit der Aufnahme dieser Worte in den Leitsatz einverstanden.

Direktor Laudien spricht für seinen Antrag „Nur solche Hilfsmittel sind den Schülern gestattet, die ihnen das Nachdenken nicht ersparen."

Nach kurzen Bemerkungen von Direktor Brock, dem Mitberichterstatter und Direktor Stutzer, (der statt „höchstens für Vergil" „nur ausnahmsweise" im Leitsatz 10 eingeschoben haben will), wird der Antrag Laudien angenommen. Leitsatz 10 ist somit gefallen.

In III. (Die Vorübersetzung) wird Leitsatz 11 durch Kenntnisnahme erledigt.

Der Vorsitzende schlägt sodann vor, Leitsatz 12 mit Leitsatz 14 zu vereinigen.

Direktor Weck beantragt statt Leitsatz 12—14 folgenden Satz: „Auf allen Stufen geht in den alten Sprachen das Lesen dem Übersetzen, in den neuen das Übersetzen dem Lesen voran."

Geheimer Regierungsrat Nieberding spricht sich unter Hinweis auf die Altenburgschen Ausführungen zu Leitsatz 5 gegen den Antrag Weck aus; desgl. Direktor Petersdorff und Direktor Prohasel.

Direktor Unruh beantragt, statt Leitsatz 12—14 folgenden Satz anzunehmen: „Das Lesen in der Fremdsprache ist auf allen Stufen neben dem Übersetzen zu pflegen."

Direktor Weck zieht sodann seinen Antrag zurück; Provinzialschulrat Thalheim beantragt: „Es empfiehlt sich, das Lesen dem Übersetzen folgen zu lassen."

Der Hauptberichterstatter tritt für seinen Leitsatz unter Hinweis auf die im Hauptberichte (S. 20, Z. 9 f.) geltend gemachten Gründe ein, während Provinzialschulrat Thalheim im Gegensatze dazu meint, die Übersetzung müsse bis aufs Wort genau zu Hause überlegt sein; zu empfehlen sei lautes Übersetzen zu Hause.

Nachdem der Hauptberichterstatter nochmals für seine Auffassung eingetreten ist, werden die Anträge Unruh und Thalheim angenommen.

Leitsatz 13 beantragt Provinzialschulrat Thalheim durch Kenntnisnahme zu erledigen nach Streichung der Worte „gelesen und". — Diesem Antrage wird nach einer in nur lockerm Zusammenhange mit dem Gegenstande stehenden Erörterung über Berechtigung und Notwendigkeit einer aufgegebenen Privatlektüre (besonders im Griechischen — Homers Ilias —), an der sich Direktor Matschky, Direktor Petersdorff, der Hauptberichterstatter und Direktor May beteiligen, stattgegeben.

Leitsatz 14 ist durch Annahme der Anträge Unruh und Thalheim (zu Leitsatz 12) erledigt.

Die Leitsätze 15—17 beantragt der Vorsitzende durch Kenntnisnahme zu erledigen.

Provinzialschulrat Thalheim beantragt nach Leitsatz 17 als besonderen

Satz: „Der Schüler ist beim Lesen und Übersetzen in der Regel nicht zu unterbrechen."

Ein Antrag der Direktoren Brock, Laudien, Ostendorff und Weck, der zusätzlich zu Leitsatz 17 den Schülern gestatten will, sich einige Notizen zu machen, wird zu Leitsatz 20 verwiesen.

Direktor Matschky betont, daß man auch nicht dulden dürfe, daß der Schüler sich selbst unterbreche.

Sodann wird der Vorschlag des Vorsitzenden Leitsatz 15—17 ohne Erörterung zur Kenntnis zu nehmen, angenommen; ebenso der Antrag Thalheim.

Zu Leitsatz 18 schlägt Geheimer Regierungsrat Nieberding vor, die These auf den ersten Satz zu beschränken.

Die Direktoren Unruh und Stutzer sprechen sich gegen die Musterübersetzung, sofern sie uneingeschränkt gefordert wird, aus.

Direktor Jungels schlägt vor, die Worte „des Lehrers" im ersten Satze von Leitsatz 18 zu streichen, da nach erfolgter Besprechung auch ein Schüler sie geben könne.

Direktor May spricht sich gegen die Musterübersetzung im Homer aus.

Sodann wird ein Antrag Unruh, dem Leitsatz 18 folgende Fassung zu geben: „An die Besprechung schließt sich in der Regel die Musterübersetzung an," angenommen.

Zu Leitsatz 19 beantragt Direktor Franke, statt „an die Stelle" „neben" zu schreiben. Gegen diesen Antrag sprechen Direktor Brock und der Hauptberichterstatter; dieser vor allem in Rücksicht auf Zeitersparnis. Darauf wird Leitsatz 19 in seiner ursprünglichen Form bis zu den Worten „durch den Lehrer" angenommen; der Rest wird gestrichen. Damit ist auch Antrag Franke abgelehnt.

Zu Leitsatz 20 liegt ein Antrag Laudien vor: „Bei der Übersetzung dürfen die Schüler nicht nachschreiben; doch ist es ihnen bei der nachfolgenden Besprechung gestattet, sich einzelne Notizen zu machen."

Direktor Schwarz beantragt, Leitsatz 20 so zu ändern: „doch dürfen in der Dichterlektüre sparsame Hilfen für die Nachübersetzung diktiert werden."

Die Direktoren Petersdorff und Prohasel sprechen sich für den Antrag Laudien aus.

Geheimer Oberregierungsrat Matthias bemerkt, daß die Lehrpläne nicht so auszulegen seien, als ob sie jedes Nachschreiben überhaupt verbieten wollten; nur gegen das ständige Nachschreiben in Geschichte sei die betreffende Stelle der Lehrpläne ihrer Absicht nach gerichtet.

Direktor Michael spricht sich gegen jedes Nachschreiben aus, hat aber nichts gegen das Diktieren einzelner Hilfen.

Direktor Moller stellt folgenden Antrag: „Weder bei der Besprechung, noch bei der Musterübersetzung dürfen die Schüler nachschreiben; nach derselben dürfen ihnen Hilfen für die Nachübersetzung gegeben werden."

Geheimer Regierungsrat Nieberding ist der Ansicht, daß immer noch zuviel nachgeschrieben wird.

Direktor Diehl spricht sich in demselben Sinne aus und fragt, wohin denn die Schüler diese Notizen schreiben sollten. Ebenso ist Provinzialschulrat Thalheim gegen den Antrag Laudien; sonst käme es in der Praxis schließlich dazu, daß einzelne Schüler alles nachschrieben.

Auch Direktor Huckert warnt davor, bei der Neigung der Schüler zum Nachschreiben ihnen mit einer derartigen Erlaubnis, wie sie der vorliegende Antrag Laudien ausspreche, den kleinen Finger zu geben; sie würden bald die ganze Hand nehmen.

Direktor Brock erwidert dem Direktor Diehl, daß die Notizen natürlich ins Vorbereitungsheft einzutragen seien.

Geheimer Regierungsrat Nieberding meint, daß z. B. das Vorbereitungsheft zu Horaz, wenn alle zum Verständnis notwendigen Bemerkungen von den Schülern aufgeschrieben würden, ein dickes Buch werden müßte.

Der Hauptberichterstatter tritt für seinen Leitsatz ein im Sinne von Provinzialschulrat Thalheim und Direktor Huckert.

Direktor Kersten beantragt, statt des Wortes „noch" vor „dürfen" zu setzen „ausnahmsweise".

Sodann wird Leitsatz 20, Teil I in folgender Form angenommen: „Weder bei der Besprechung noch bei der Musterübersetzung dürfen die Schüler nachschreiben oder Notizen machen", damit ist der Antrag Laudien erledigt.

Der Schlußsatz von Leitsatz 20 wird abgelehnt, desgleichen der Antrag Moller.

Dagegen wird der Antrag Kersten als Teil II von Leitsatz 20 angenommen in folgender Fassung: „ausnahmsweise dürfen ihnen Hilfen für die Nachübersetzung und die Sacherklärung diktiert werden."

Nach einer Pause von einer halben Stunde wird zu „IV (die Nachübersetzung)" übergegangen.

Hier werden Leitsatz 21 und 22 nach dem Antrage des Vorsitzenden durch Kenntnisnahme erledigt.

Bei Leitsatz 23 beantragt Direktor Schwarz den zweiten Satz zu streichen, da er offenbar durch mißverständliche Auffassung eines Satzes aus dem Pleßer Bericht veranlaßt worden sei.

Der Hauptberichterstatter bestreitet das; der Mitberichterstatter betont, daß der Satz gegen die Bestrebungen extremer Reformer gerichtet sei.

Direktor Schwarz hält trotzdem seine Auffassung unter Hinweis auf S. 31f. des Hauptberichtes aufrecht.

Direktor Diehl beantragt, in Leitsatz 23 hinter „bietet" hinzuzusetzen „in den alten Sprachen".

Der Vorsitzende bittet, den zweiten Satz des Leitsatzes festzuhalten; er habe bei seinen Revisionen stets die Erfahrung gemacht, daß ohne Übersetzen das Verständnis nicht gesichert sei.

Nachdem Direktor Schwarz seinen Antrag zurückgezogen hat, wird Leitsatz 23 angenommen, der Zusatzantrag Diehl abgelehnt.

Zu „V (das unvorbereitete Übersetzen)" beantragt Geheimer Regierungsrat Nieberding den Leitsatz 24 abzulehnen, weil er zu beengende Fesseln anlege.

Direktor Bohnemann will für das unvorbereitete Übersetzen besondere Stunden ansetzen, um das Vorpräparieren zu verhindern.

Der Hauptberichterstatter teilt mit, daß der Leitsatz besonders gegen Lauban gerichtet sei, dessen Bericht sich für stetes Extemporieren in jeder Stunde im Anschluß an den angegebenen Text ausspreche.

Direktor Rost hält ein solches Verfahren für unbedenklich; nur dürfe sich der Lehrer über die Leistungen keine Notizen machen.

In etwa gleichem Sinne spricht sich Direktor Ostendorf aus; er habe unter seinen griechischen Lektürestunden eine größere Anzahl von sogenannten Nullstunden, zu denen keine Vorbereitung aufgegeben sei. Da werde nur extemporiert, ohne daß er sich über die Leistungen Notizen mache; diese Stunden seien die bei weitem frischesten und förderndsten.

Direktor Drexler macht darauf aufmerksam, daß mit Leitsatz 24 auch 25 fallen würde, worauf Geheimer Regierungsrat Nieberding Leitsatz 25 in seinen Streichungsantrag mitaufnimmt.

Provinzialschulrat Thalheim empfiehlt von der Streichung von Leitsatz 24 abzusehen, da er genügend freien Spielraum lasse, während Geheimer Regierungsrat Nieberding bei der entgegengesetzten Behauptung bleibt. Sodann wird der Antrag Nieberding angenommen, also Leitsatz 24 und 25 gestrichen.

Der Vorsitzende schlägt vor, Leitsatz 26—29 durch Kenntnisnahme zu erledigen und zur Beachtung zu empfehlen. Die Versammlung stimmt dem für die Leitsätze 27—29 zu, doch entspinnt sich über Leitsatz 26 eine Debatte. Direktor Michael meint, die fremden Vokabeln müßten vorher gesagt werden, da sonst ein Verständnis der vorgelegten Stelle oft unmöglich sei — und beantragt folgende Fassung: „Die Übung ist in der Weise vorzunehmen, daß ein Schüler ein Stück liest und, nachdem die unbekannten

Vokabeln gesagt worden sind, der Klasse einige Zeit zum Überlegen gegeben wird. In den neuen Sprachen usw. (wie in Leitsatz 26.)

Direktor Laudien beantragt: „Bei dem unvorbereiteten Übersetzen ist vor allem auf die Beteiligung aller Schüler hinzuwirken. Empfohlen wird: Stilles Durchlesen, Befragen nach den Vokabeln, Lesen, Übersetzen."

Nachdem noch der Hauptberichterstatter für den Leitsatz gegen den Antrag Michael gesprochen, Direktor Michael seinen Antrag verteidigt und Direktor Ostendorf sich dahin geäußert hat, daß nur Worte für Gegenstände und Begriffe, die dem Schüler noch nicht vorgekommen seien, von dem Lehrer angegeben, alle Worte dagegen, deren Grundbedeutung bekannt sei, in der passenden Bedeutung von den Schülern gefunden werden sollten, wird der Antrag Laudien angenommen.

Angenommene Leitsätze.

I. Zweck und Ziel des Übersetzens.

Der Zweck.

1. Der Zweck des Übersetzens ist einerseits die Erwerbung der genauen Kenntnis der fremden Sprache und dadurch auch die Vervollkommnung in der Muttersprache, andrerseits die Erreichung derjenigen Gewandtheit und Geschmeidigkeit des Geistes, die es ermöglicht, beim Lesen eines fremdsprachlichen Schriftstellers oder Dichters schnell eine genaue Vorstellung von dem, was er sagen will, zu gewinnen und dafür in der Muttersprache den geeigneten Ausdruck zu finden.

Das Ziel.

2. Eine gute Übersetzung muß:
   a) im Einzelausdruck und in der Periodisierung ein reines, sinngemäßes, sorgfältig gewähltes Deutsch aufweisen, namentlich erkennen lassen, welcher Gattung der Darstellung, ob der poetischen oder prosaischen, und innerhalb dieser Gattung, ob der geschichtlichen, philosophischen oder rednerischen Prosa, ob der epischen, lyrischen oder dramatischen Poesie und, bei besonders hervortretender Eigenart des Schriftstellers, auch, welcher Persönlichkeit das Original angehört,
   b) den Wortlaut des Originals so getreu wiedergeben, wie es die deutsche Sprache gestattet, daher auch die bildlichen Ausdrücke und die Wortspiele, wenn es möglich ist, bewahren, wenn nicht, möglichst durch ähnliche ersetzen, aber lieber auf ein Bild oder Wortspiel verzichten, als daß sie Fremdartiges, namentlich einer andren Kulturstufe Angehöriges, in das Original hineinträgt.

II. Vorbereitung auf die Übersetzung.

3. Eine in der Klasse vorzunehmende Vorbereitung auf die Vorübersetzung ist auf jeder der drei zu unterscheidenden Stufen notwendig, wenn auch in abnehmendem Maße.

4. Auf der Elementarstufe ist beim Konstruieren vom Prädikat auszugehen, die Schüler sind daran zu gewöhnen, die erforderlichen Fragen selbst zu stellen, und die einzelnen Satzteile sind sofort zu übersetzen.
5. Auch das Lesen der Fremdsprache muß durch das Beispiel des Lehrers erlernt werden, damit sich das Ohr des Schülers frühzeitig an ihren Klang gewöhnt, und damit Elementarfehler der Aussprache von Anfang an vermieden werden. Besonders wichtig und bis zur Oberstufe unentbehrlich ist das Lesen des Lehrers in den neuen Sprachen.
6. Bei der häuslichen Vorbereitung sind zwei Gefahren zu vermeiden:
   a) daß man es den Schülern zu schwer,
   b) daß man es ihnen zu leicht macht.
   a) Den Schülern erschwert die Arbeit auf der Mittelstufe zu sehr:
      α) wer den Gebrauch von kommentierten Ausgaben, Kommentaren und Spezialwörterbüchern verbietet,
      β) wer die Kenntnis der Grundbedeutungen und Wurzeln aller Vokabeln verlangt,
      γ) wer das Nachschlagen des Atlas, des Geschichtsbuches und andrer Werke über Realien auch da verlangt, wo nicht darauf bezügliche, besondere Aufgaben vorher gestellt worden sind;
   b) den Schülern erleichtert die Arbeit zu sehr, wer in einer Vorbesprechung alle sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten vor der Präparatur beseitigt.
7. Die Frage, ob auf der Mittelstufe gedruckte Präparationen zu verbieten, zu gestatten oder einzuführen sind, ist noch nicht spruchreif; es empfiehlt sich, darüber weitere Erfahrungen zu sammeln; jedenfalls dürfen sie in die Unterrichtsstunden nicht mitgebracht werden.
8. Nur solche Hilfsmittel sind den Schülern gestattet, die ihnen das Nachdenken nicht ersparen.

III. Die Vorübersetzung.

9. Die Übersetzung ist in den unteren Klassen wörtlich, bis auf wenige bestimmte, im Unterricht eingeübte, durch die Verschiedenheit der Sprachen gebotene Abweichungen.
10. Das Lesen in der Fremdsprache ist auf allen Stufen neben dem Übersetzen zu pflegen. Es empfiehlt sich, das Lesen dem Übersetzen folgen zu lassen.
11. In den mittleren und oberen Klassen, wie in den unteren, bei denen es als selbstverständlich nicht besonders erwähnt ist, gilt als Regel, daß alles, was zu präparieren aufgegeben ist, auch in der Klasse übersetzt wird. Ausgenommen davon sind a) die Privatlektüre; b) 1. auf den gymnasialen Anstalten ganz leichte Stellen, die in den alten Sprachen ohne vorheriges Lesen zu übersetzen, im Französischen zu lesen und zu besprechen sind; b) 2. auf den Realanstalten in den neuen Sprachen leichtere Abschnitte, die nur zu lesen und zu besprechen sind.
12. Die Vorübersetzung des Schülers soll den Gedanken des Originals in richtigem, verständlichem Deutsch wiedergeben und von groben Verstößen gegen den Geist der Muttersprache frei sein.
13. Als ungefährer Maßstab dessen, was in einer Stunde zu bewältigen ist, kann es gelten, daß in den mittleren Klassen in den alten Sprachen, nachdem die Schüler im Schriftsteller heimisch geworden sind, etwa dreiviertel Seiten Teubnerschen Textes, in den oberen reichlich eine Seite übersetzt wird. In den neuen Sprachen läßt sich eine bestimmte Vorschrift noch weniger als in den alten geben; im allgemeinen jedoch schreitet die Lektüre schneller vor.

14. An das Übersetzen schließt sich die Besprechung. Sie besteht in der Verbesserung der Übersetzung und in der Erörterung von Grammatischem, Stilistischem, Synonymischem und von Realien. Hierbei ist die Klasse in weitestem Umfange zur Mitarbeit heranzuziehen.

    Es ist notwendig, von Grammatischem und Stilistischem solche Erscheinungen zu besprechen, die im systematischen Unterricht nicht vorgekommen sind und die nur im Zusammenhange des Textes verstanden werden können, von den Realien so viel, als das Verständnis der Stelle erfordert. Bleibt dann noch Zeit übrig, so hat der Lehrer je nach dem Stande der Kenntnisse seiner Klasse zu wählen, in den mittleren Klassen, ob er sie auf Befestigung grammatischer Kenntnisse, auf Besprechung einzelner Realien oder auf unvorbereitetes Weiterübersetzen verwenden will, in den oberen Klassen, ob er im Anschluß an das Gelesene einzelne Kapitel der Grammatik, Stilistik, Synonymik oder der Realien durchnehmen will, oder ob er Ausblicke auf historische, ästhetische oder philosophische Gebiete eröffnen, oder ob er unpräpariert weiter übersetzen lassen will.
15. Der Schüler ist beim Lesen und Übersetzen in der Regel nicht zu unterbrechen.
16. An die Besprechung schließt sich in der Regel die Musterübersetzung an.
17. An die Stelle der Musterübersetzung tritt da, wo besonders starken Empfindungen Ausdruck verliehen wird, gelegentlich Vorlesen des Textes durch den Lehrer.
18. Weder bei der Besprechung noch bei der Musterübersetzung dürfen die Schüler nachschreiben oder Notizen machen; ausnahmsweise dürfen ihnen Hilfen für die Nachübersetzung und die Sacherklärung diktiert werden.

IV. Die Nachübersetzung.

19. Die Nachübersetzung soll den im zweiten Leitsatz angegebenen Forderungen entsprechen, braucht aber nicht eine wörtliche Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Musterübersetzung zu sein.
20. In den unteren Klassen muß alles Übersetzte nachübersetzt werden, in den mittleren kann in den alten Sprachen nur wenig, in den neuen etwas mehr weggelassen werden; in den oberen Klassen kann in den alten Sprachen etwas mehr, in den neuen das meiste unwiederholt bleiben.
21. An die Stelle des Nachübersetzens kann eine Befragung nach dem Inhalt, nach Lexikalischem oder dem bei der Vorübersetzung Durchgenommenen, in den neuen Sprachen vielfach Besprechung in der Fremdsprache treten. Ein bloßes Lesen des Textes bietet keine Gewähr für das Verständnis, geschweige denn für die Fähigkeit des Übersetzens und kann daher die Stelle des Nachübersetzens nicht vertreten.

V. Das unvorbereitete Übersetzen.

22. Bei dem unvorbereiteten Übersetzen ist vor allem auf die Beteiligung aller Schüler hinzuwirken.

    Empfohlen wird: Stilles Durchlesen, Befragen nach den Vokabeln, Lesen, Übersetzen.
23. Die Besprechung geschieht in den an die Klassenlektüre sich anschließenden Stücken in gleicher Weise wie bei dieser, in den nicht an die Klassenlektüre anschließenden Stücken beschränkt sie sich auf Verbesserung des Fehlerhaften.
24. An Schwierigkeit steht das zu Extemporierende etwa der Klassenlektüre gleich.
25. Beim schriftlichen Extemporieren ist das größte Gewicht auf möglichste Vollkommenheit der Leistung im Äußern, in der Form und im Inhalt zu legen und den Schülern die dazu nötige Zeit zu gewähren.

Schluß 12 Uhr 40 Minuten.

Nunmehr übernimmt den Vorsitz Provinzialschulrat, Geheimer Regierungsrat Nieberding; er verliest ein Schreiben der Direktoren der höheren Lehranstalten der Stadt Hannover vom 1. Oktober 1904, in dem die Direktoren auf eine Reihe von bedenklichen Erscheinungen im Leben der Schüler — unverhältnismäßig große Geldausgaben für Festlichkeiten der Schülervereine, Abiturientenkommerse, Tanzereien usw. — hinweisen und die Eltern auffordern, an der Abstellung dieser Mißstände mitzuarbeiten. Der Vorsitzende bittet, sich über etwaige ähnliche Erscheinungen, besonders in den größeren Städten der Provinz auszusprechen.

Direktor Prohasel erklärt, daß er den Aufwand bei Abiturientenkommersen an seiner Anstalt wesentlich eingeschränkt habe.

Direktor Steinvorth fragt, was man denn gegen Kneipereien von Sekundanern (einer Nichtvollanstalt) machen könne, wenn sie schon das Prüfungszeugnis erhalten hätten.

Direktor Stutzer erkennt die in Rede stehenden Mißstände nur teilweise an.

Direktor Wiedemann berichtet, daß er die früher üblichen Sekundanerkommerse (nach bestandener Schlußprüfung) durch Ausflüge mit den Sekundanern, an denen sich auch die Mehrzahl der Lehrer beteilige, beseitigt habe.

Direktor Schwarzkopf spricht im Sinne des Direktor Steinvorth; Schülern gegenüber, die das Abgangszeugnis einer unvollständigen Anstalt schon haben, empfehle sich gegebenenfalls Mitteilung an den Direktor der Vollanstalt, die sie aufsuchen wollten.

Direktor Holleck hat keine schlimmen Erfahrungen gemacht.

Direktor Reier weiß dagegen von Kneipereien zu berichten, die auf Anregung und mit Unterstützung des Elternhauses abgehalten worden sind.

Direktor Petersdorff weist auf die Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums betreffend die Abiturientenkommerse hin und beklagt auch die geringe Unterstützung, die vom Elternhause der Schule geleistet werde.

Nach Annahme eines Schlußantrages spricht noch Direktor Ludwig; er beklagt die Übertreibung bei Abiturientenkommersen; es seien ihm Fälle bekannt geworden, wo jeder Abiturient zur Deckung der Kosten 40 Mk. hat beisteuern müssen.

Die Frage des Vorsitzenden, ob eine ähnliche Mitteilung an das Elternhaus für zweckmäßig erachtet werde, wie sie von den Direktoren der Hannoverschen höheren Lehranstalten erlassen worden sei, wird von der Versammlung bejaht, und zwar wird eine solche gewünscht nicht bloß für die größeren Städte, sondern für die ganze Provinz.

Der Vorsitzende erklärt, er werde dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium in diesem Sinne Bericht erstatten.

Direktor Richter erhält das Wort zu folgender Frage: „Auch im Schuljahr 1905/06 sind die Ferien der einzelnen Provinzen sehr verschieden. Schlesien steht mit 77 Ferientagen an letzter Stelle; an erster Stelle steht Ostpreußen mit 87, sechs Provinzen haben wenigstens sechs Ferientage mehr als Schlesien. Kann nicht eine Übereinstimmung in der Feriendauer herbeigeführt werden?"

Geheimer Ober-Regierungsrat Matthias weist auf einen Ministerialerlaß vom 6. November 1858 hin, nach dem den höheren Schulen nur ein Anspruch auf eine $10^1/_2$wöchige Feriendauer zustehe.

Nachdem Direktor Richter noch einmal zahlenmäßig die Ungleichheit unter den einzelnen Provinzen dargelegt hat, stellt Geheimer Oberregierungsrat Matthias eine Regelung der Sache von der Zentralstelle aus in Aussicht.

Der Vorsitzende widmet den Mitgliedern der Versammlung, sowie allen, welche zu dem befriedigenden Verlaufe der Beratungen vorbereitend oder teilnehmend beigetragen haben, Worte herzlichen Dankes. Er gedenkt der ehrenden Teilnahme Sr. Exzellenz des Herrn Oberpräsidenten und Präsidenten des Provinzial-Schulkollegiums Staatsministers Grafen von Zedlitz-Trützschler und hebt hervor, daß es zum ersten Male einer Schlesischen Direktoren-Versammlung vergönnt sei, einen Vertreter des Herrn Kultusministers in ihrer Mitte zu sehen. Mit freudiger Genugtuung habe die Versammlung das Erscheinen des Herrn Geheimen Ober-Regierungsrates Matthias begrüßt; sie fühle sich ihm zu aufrichtigem Danke verpflichtet für die anregende Teilnahme an den Verhandlungen, für das, was er aus dem reichen Schatze seiner Einsicht und Erfahrung gespendet habe. Die Versammlung werde sich freuen, wenn er die Überzeugung von hier mitnehme, daß in der Provinz Schlesien die Direktoren und Lehrer der höheren Schulen das Wohl der Jugend und das Gedeihen der Schulen zu fördern sich ernstlich angelegen sein lassen.

Der Vorsitzende weist alsdann auf das Verdienst hin, welches Direktor Michael durch die hingebungsvolle und erfolgreiche Vorbereitung der Versammlung sich erworben habe. Die Schwierigkeiten, denen die Abhaltung einer derartigen Versammlung in einer verhältnismäßig kleinen Stadt begegne, seien durch seine Umsicht und das liebenswürdige Entgegenkommen der städtischen Behörden wie der Bewohner von Jauer in allseitig befriedigender Weise beseitigt und dadurch der erfreuliche Verlauf der Versammlung ermöglicht worden. Es sei die Hoffnung berechtigt, daß die gemeinsame Arbeit und der gegenseitige freundliche Verkehr, welcher die Teilnehmer an der Versammlung vereinigt habe, den höheren Schulen der Provinz zum Segen gereichen werde.

Herr Geheimer Ober-Regierungsrat Matthias richtet erfrischende Worte an die Versammlung, in denen er Winke für die richtige Auffassung der amtlichen Lehrpläne und Lehraufgaben gibt; er wünscht, daß allen Teilnehmern an der Versammlung die rechte Freude im Leben und in der Berufsarbeit beschieden sein möge.

Direktor Weck spricht dem Vertreter des Herrn Kultusministers, dem Direktor und den Mitgliedern des Provinzial-Schulkollegiums und dem Direktor Michael den Dank der versammelten Direktoren in warmen Worten aus.

Darauf schließt Geheimer-Regierungsrat Nieberding im Namen des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums um etwa $1^1/_2$ Uhr die dreizehnte Schlesische Direktoren-Versammlung.

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Hilfsbücher für den griechischen und lateinischen Unterricht.

Aly, Prof. Dr. Fr., Cicero, sein Leben und seine Schriften. Mit einem Titelbild. gr. 8°. (VIII u. 194 S.) 1891. geh. 3,60 *M*, geb. 4,60 *M*.

Blass, Dr. F., Professor an der Universität Halle, Die Aussprache des Griechischen. 3. umgearb. Aufl. gr. 8. (VIII u. 140 S.) 1888. geh. 3,50 *M*.

Böhme, W., Oberlehrer in Schleiz, Ein Jahr Unterricht in der lateinischen Grammatik (Lehraufgabe der Untertertia). gr. 8. (VI u. 111 S.) 1898. geh. 1,80 *M*.

Cauer, Dr. Friedrich, Oberl. am Gymnasium in Elberfeld, Ciceros politisches Denken. Ein Versuch. gr. 8. (VI u. 148 S.) 1903. geh. 3,60 *M*.

Cauer, Prof. Dr. Paul, Direktor des Städt. Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Dritte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Mit einem Exkurs über das Präparieren. gr. 8. (XI u. 166 S.) 1908. geb. 3,60 *M*.

Inhalt: Einleitendes. I. Schlichtheit und gewählter Ausdruck. II. Grundbedeutung. III. Sinnliche Vorstellung und Begriff. IV. Synonyma. V. Partikeln. VI Übersetzen oder Erklären? VII. Wortstellung. VIII. Verschiebung des Gewichtes. IX. Satzbau. Anmerkungen.

— Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts. Zweite, vielfach verbesserte und zum Teil umgearbeitete Auflage. gr. 8. (IV u. 186 S.) 1903. geb. 3,60 *M*.

Inhalt: Einleitung. Zweck und Mittel. I. Grammatische Terminologie. II Induktion und Deduktion. III. Analyse und Synthese, IV. Psychologie und Logik. V. Historische Grammatik. VI. Zur Kasuslehre. VII. Tempora. VIII. Modi. IX. Hauptsatz und Nebensatz. X. Bedingungssätze, Schluſs: Wissenschaft und Praxis. Anmerkungen. Index.

— Palaestra vitae. Eine neue Aufgabe des altklassischen Unterrichtes. gr. 8. (VIII u. 156 S.) 1902. geb. 3,40 *M*.

Detto, A., Prof. am Kgl. Gymnasium zu Frankfurt a. O., Horaz und seine Zeit. Ein Beitrag zur Belebung und Ergänzung der altklassischen Studien auf höheren Lehranstalten. Mit Abbildungen. Zweite verbesserte Auflage. gr. 8. (VIII u. 186 S.) 1892. geh. 3 *M*, geb. 3,50 *M*.

Engelhardt, M., Professor am Realgymnasium zu Bromberg, Die lateinische Konjugation nach den Ergebnissen der Sprachvergleichung dargestellt. gr. 8. (VIII u. 140 S.) 1887. geh. 2,40 *M*.

— Die Stammzeiten der lateinischen Konjugation wissenschaftlich und pädagogisch geordnet. Handbuch für Lateinlehrer. gr. 8. (47 S.) 1892. geh. 1,20 *M*.

Gemoll, Dr. Wilhelm, Direktor des Königl. evang. Gymnasiums in Liegnitz, Die Realien bei Horaz.

Heft 1: Tiere und Pflanzen. — Kleidung und Wohnung in den Gedichten des Horaz. gr. 8. (IV u. 80 S.) 1891. geh. 1,80 *M*.

Heft 2: Kosmologie. – Mineralogie. — Krieg. — Speisen und Getränke, Mahlzeiten. gr. 8. (108 S.) 1892. geh. 2,40 *M*.

Heft 3: Der Mensch. A. Der menschliche Leib. B. Der menschliche Geist. — Wasser und Erde. — Geographie. gr. 8. (177 S.) 1894. geh. 3,60 *M*.

Heft 4: Das Sakralwesen. — Die Familie. — Gewerbe und Künste. — Der Staat. gr. 8. (186 S.) 1895. geh. 3,20 *M*.

Heynacher, M., Gymnasialdirektor in Hildesheim, Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Caesars im bellum gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule? Zweite vermehrte Auflage. gr. 8. (IV u. 134 S.) 1886. geh. 3 *M*.

— Beiträge zur zeitgemäſsen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage. gr. 8. (52 S.) 1892. geh. 1 *M*.

Horatius Flaccus, Q., Sermonen. Deutsch von C. Bardt. Zweite verbesserte Auflage. gr. 8 (VIII u. 241 S.) 1900. geh. 4 *M*, eleg. geb. 5 *M*.

Kettner, Gustav, Die Episteln des Horaz. gr. 8. (IV u. 178 S.) 1900. geb. 3,60 *M*.

Inhalt: I. Der Übergang von der Odendichtung zu den Episteln. II. Die Lebensanschauungen des Horaz in den Episteln. III. Die Form der poetischen Epistel bei Horaz. IV. Die Abfassungszeit der Episteln. V. Die Anordnung der Episteln des 1. Buches. VI. Die historische Bedeutung der Episteln. — Erstes Buch. — Zweites Buch. — Anmerkungen.

Komödien, Römische Übersetzt von C. Bardt. 8. (XXXII u. 240 S.) 1903. geb. 5 *M*.

Inhalt: Plautus, Der Schatz, Die Zwillinge. Terenz, Das Mädchen von Andros, Die Brüder.

Marx, Anton, Hülfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben. Mit einem Vorwort von Franz Bücheler. Wissenschaftliche Begründung der Quantitätsbezeichnungen in den lateinischen Schulbüchern von Hermann Perthes. Dritte Auflage. gr. 8. (VI u. 93 S.) 1901. 3 *M*.

Methner, Dr. Rudolf, Professor am Gymnasium in Bromberg, Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtes. gr. 8. (VIII u. 313 S.) 1901. geh. 6 *M*.

Hauptabschnitte: A. Tempuslehre. I. Vor- und Gleichzeitigkeit. II. Selbständiger Gebrauch der Tempora. III. Bedeutung und Gebrauch der Tempora im Indikativ. IV. Die temporale Bedeutung des Konjunktivs. V. Die nominalen Formen des Verbums in ihrer temporalen Bedeutung. VI. Die Consecutio temporum. B. Moduslehre. I. Die Modi in den Temporalsätzen. II. Die Modi in den Relativsätzen.

Schimmelpfeng, G., Erziehliche Horazlektüre. 2. erweiterte Auflage. gr. 8. (62 S.) 1899. geh. 1,20 *M*.

Tegge, Dr. Aug., Prof. am Kgl. Gymnasium in Ratibor, Studien zur lateinischen Synonymik. Ein Beitrag zur Methodik des Gymnasialunterrichts. gr. 8. (VIII u. 439 S.) 1886. geh. 10 *M*.

Weifsenfels, O., Prof. am Französischen Gymnasium in Berlin, Loci disputationis Horatianae ad discipulorum usus collecti brevibusque commentariis illustrati. 8. (XVI u. 184 S.) 1885. geh. 2,40 *M*.

— Horaz. Seine Bedeutung für das Unterrichtsziel des Gymnasiums und die Prinzipien seiner Schulerklärung. 8. (XVI u. 247 S.) 1885. geh. 3 *M*.

Druck von G. BERNSTEIN in Berlin.

THE NEW YORK PUBLIC LIBRARY
REFERENCE DEPARTMENT

This book is under no circumstances to be taken from the Building

Form 410

BD JAN 16 1917